

**FASE B**

FAMILIE · SCHULE · BERUF

Eine Studie mit Jugendlichen und ihren Eltern

Schlussbericht zur Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung

**Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich:
Herausforderungen und Erfolgsfaktoren**Markus P. Neuenschwander
Mirjam Frey
Michelle Gerber-Schenk
Benno Rottermann

Zürich, 10. April 2010

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Institut Forschung und Entwicklung
Schwerpunkt Transition: Bildungskontexte und Bildungsverläufe
Obere Sternengasse 7 – CH 4502 Solothurnwww.fhnw.ch/ph/zse

Impressum:

Neuenschwander, M. P., Frey, M., Gerber-Schenk, M., Rottermann, B. (2010). *Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren – Schlussbericht*. Solothurn: PH FHNW.

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Fragestellung	7
1.1	Wirksamkeit der Berufsbildung	8
1.2	Wirksamkeit der Familie	10
1.3	Familie und Schule	12
1.4	Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Schülerleistungen	14
1.5	Transitionsforschung	17
1.6	Übergang in die Berufsbildung	18
1.7	Übergang in das Erwerbsleben	19
1.8	Zusammenfassend: Fragestellung	20
2	Methode	22
2.1	Projektdesign	22
2.2	Erhebungswelle 2002	23
2.2.1	Stichprobe und Durchführung	23
2.2.2	Instrumente	23
2.3	Erhebungswelle 2006	24
2.3.1	Stichprobe des Gesamtprojektes	24
2.3.2	Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung	25
2.3.3	Instrumente	26
2.3.4	Durchführung	28
2.4	Erhebungswelle 2007	29
2.4.1	Stichprobe des Gesamtprojektes	29
2.4.2	Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung	30
2.4.3	Instrumente	31
2.4.4	Durchführung	32
2.5	Erhebungswelle 2008	33
2.5.1	Stichprobe des Gesamtprojektes	33
2.5.2	Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung	34
2.5.3	Instrumente	34
2.5.4	Durchführung	36
3	Familiäre und schulische Bedingungen des Schulerfolgs	37
3.1	Einführung, Arbeitsmodell	37
3.2	Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen	38
3.2.1	Familienstruktur und Schülerleistungen	38
3.2.2	Familiäre Lernmilieus und Schulerfolg	40
3.2.3	Familie und Motivationsentwicklung	44
3.3	Leistungen und Motivation in Berufsbildung und Gymnasium im Vergleich	48
3.3.1	Schulformvergleiche	48

3.3.2	Bedingungen für Schulerfolg.....	50
3.3.3	Zusammenfassung.....	56
3.4	Zwischenfazit.....	57
4	Effektivität der Zürcher Berufsbildung.....	59
4.1	Leistungsunterschiede zwischen den Berufen.....	59
4.1.1	Deutschttest.....	59
4.1.2	Mathematiktest.....	60
4.2	Kognitive Kompetenzen und Schulnoten.....	61
4.3	Einfluss kognitiver Leistungen auf die Schulnote und die moderierende Funktion von persönlichen und sozialen Merkmalen.....	61
4.4	Unterschiede zwischen den Berufsgruppen.....	64
4.4.1	Intrinsische und extrinsische Motivation.....	64
4.4.2	Zufriedenheit und Passung.....	65
4.4.3	Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner.....	66
4.4.4	Arbeitsmarktchancen verbessern.....	67
4.4.5	Fach- und Methodenkompetenz.....	68
4.5	Bedingungen für Erfolg in der Berufsbildung.....	68
4.5.1	Bedingungen für Veränderungen in der Fach- und Methodenkompetenz.....	69
4.5.2	Bedingungen für Veränderungen in der Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit.....	77
4.6	Zusammenfassung.....	80
5	Übergang in die Sekundarstufe II.....	82
5.1	Einführung.....	82
5.2	Primäre und sekundäre soziale Disparitäten bei Bildungsverläufen.....	83
5.3	Elternunterstützung im Berufswahlprozess.....	88
5.4	Selbstkonzeptentwicklung bei schulischen Übergängen.....	90
5.5	Problembelastete Übergänge.....	92
5.5.1	Erwartungswidrige Übergänge.....	92
5.5.2	Bewältigte und nicht bewältigte Übergänge.....	95
5.6	Zusammenfassung.....	96
6	Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich.....	99
6.1	Einführung.....	99
6.2	Berufswahl.....	99
6.3	Belastungen und Ressourcen bei Übergängen.....	103
6.3.1	Elternunterstützung im Berufswahlprozess.....	104
6.3.2	Berufswahlunterstützung durch Lehrperson.....	104
6.3.3	Externe Beratungsstellen (zum Beispiel BIZ).....	105
6.4	Zwischenjahr/Brückenangebote.....	106
6.5	Zusammenfassung.....	108
7	Übergang von der Berufslehre in die erste Erwerbstätigkeit oder in eine tertiäre Ausbildung ..	109
7.1	Einführung.....	109

7.2	Arbeitslosigkeit nach der Berufslehre.....	110
7.3	Übergang in eine Zwischenlösung.....	114
7.3.1	Art der Zwischenlösungen nach der Lehre.....	115
7.3.2	Funktionen von Zwischenlösungen nach der Lehre.....	115
7.3.3	Einstellungen von Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung.....	117
7.3.4	Zwischenlösungen nach der Lehre und askriptive Merkmale.....	121
7.4	Weiterbildung und tertiäre Ausbildung nach der Berufslehre.....	122
7.4.1	Übergang in eine tertiäre Ausbildung.....	122
7.4.2	Weiterbildungsbereitschaft von erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen.....	126
7.5	Zusammenfassung.....	127
8	Bewältigung des Übergangs an der zweiten Schwelle im Kanton Zürich.....	129
8.1	Einführung.....	129
8.2	Anschlusslösungen nach der zweiten Schwelle.....	129
8.2.1	Unterschiede in den Anschlusslösungen nach askriptiven Merkmalen und den Lehrberufen.....	131
8.2.2	Einfluss von Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule und Eltern auf die Anschlusslösung.....	134
8.3	Anstellungsverhältnisse der Erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen.....	135
8.3.1	Betriebswechsel.....	135
8.3.2	Berufswechsel.....	136
8.3.3	Anstellungsverhältnisse.....	137
8.4	Bewältigung des Übergangs.....	138
8.4.1	Subjektiv erlebte Belastungen und soziale Ressourcen in der Übergangsbewältigung.....	139
8.4.2	Entwicklung der wahrgenommenen Passung und der Zufriedenheit am Übergang.....	140
8.4.3	Antizipierte berufliche Schwierigkeiten.....	142
8.5	Zusammenfassung.....	144
9	Diskussion: Herausforderungen.....	146
9.1	Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung.....	146
9.2	Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung (Schwelle 1).....	148
9.3	Übergänge nach der Berufslehre (Schwelle 2).....	151
10	Schlussfolgerungen und Massnahmen.....	155
10.1	Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung.....	155
10.2	Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung.....	156
10.3	Übergang von der Berufslehre in die erste Erwerbstätigkeit resp. eine weitere Ausbildung.....	158
11	Zusammenfassung.....	162
12	Literatur.....	165
	Anhänge.....	176

1 Ausgangslage und Fragestellung

In unserer Zeit stellt sich die brennende Frage, ob und wie schulische Bildung auf das Erwerbsleben vorbereitet. Das wichtigste institutionelle Zwischenglied in diesem mehrjährigen Übergangsprozess bildet in der Schweiz die duale Berufsbildung. Daraus ergeben sich zwei hauptsächliche Transitionssituationen: (a) 1. *Schwelle*: der Übergang von der obligatorischen Volksschule (9. Schuljahr) in die (duale) Berufsbildung, allenfalls durch ein Brückenangebot vermittelt. (b) 2. *Schwelle*: der Übergang von der (dualen) Berufsbildung ins Erwerbsleben. Im vorliegenden Bericht werden die 1. Schwelle, die Frage nach der Wirksamkeit der dualen Berufsbildung, sowie die 2. Schwelle thematisiert.

Konkret werden schulische und familiäre Bedingungen des Übergangs in die Berufsbildung und andere Schulformen der Sekundarstufe II und in das Erwerbsleben sowie der Kompetenzentwicklung während der Berufsbildung untersucht. Dem Bericht liegen drei zentrale Leitfragen zugrunde. (1) Zum einen geht es um die Frage der Effektivität *von Schule und Berufsbildung*, resp. um die Frage wie Schule/Ausbildung in Ergänzung zur Familie die Schülerleistungen und beruflichen Qualifikationen der Jugendlichen fördert. Wir vermuten, dass Familie und Schule je einen hohen, wenn auch komplementären Einfluss auf den Schul- und beruflichen Ausbildungserfolg haben: Während die Schule in komplexen didaktischen Designs Lernprozesse initiiert und steuert, werden in der Familie wichtige Voraussetzungen erfolgreicher Lern- und Entwicklungsprozesse geschaffen (Arbeitshaltung, Lernmotivation, informelle Stimulation von Lernprozessen, Aufbau von implizitem Vorwissen, Selbstkonzepte usw.). (2) Zum anderen wird der Frage nach *Übergängen in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung* nachgegangen. Analog erwarten wir einen komplementären Einfluss von Schule/Ausbildung im Verhältnis zur Familie auf schulische Übergänge, den Berufswahlprozess, auf die Lern- und Entwicklungsprozesse in der beruflichen Ausbildung sowie beim Übertritt ins Erwerbsleben. Wir vermuten im Sinne des „Person in Kontext – Paradigmas“ (Lerner, Theokas & Jelicic, 2005), dass Bildungsverläufe in hohem Ausmass durch institutionelle Normen reguliert sind, dass aber das aktive Individuum aufgrund persönlicher Ressourcen den Schulerfolg und den beruflichen Ausbildungserfolg wesentlich mitverantwortet. (3) Schliesslich wird die Frage bearbeitet, wie Anschlusslösungen nach dem Lehrabschluss vorhergesagt werden können. Wir vermuten, dass neben konjunkturellen Faktoren auch individuelle Faktoren die Art der Anschlusslösung, insbesondere das Auftreten von Jugendarbeitslosigkeit (Abstieg), aber auch der Übergang in die tertiäre Bildung (Aufstieg) vorhersagen.

Die Untersuchung dieser Fragen wurde institutionell am Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich gestartet und am Forschungsschwerpunkt „Transition: Bildungskontexte und Bildungsverläufe“ des Instituts Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz weiter geführt (www.fhnw.ch/ph/zse/projekte). Dieses Projekt bildet eine mehrjährige Längsschnittstudie, welche schulische und familiäre Bedingungen des erfolgreichen Übergangs in das Erwerbsleben untersucht. In bildungspolitischer Hinsicht liefert das Projekt wichtige Informationen zu den Determinanten von Bildungsverläufen, zu schulischer Selektion, zur Wirksamkeit der beruflichen Bildung und zu den Bedingungen erfolgreicher Schulübertritte in der Schweiz und im internationalen Vergleich. Solche Informationen sind für das Verständnis der Bildungsorganisation wichtig, sie sind aber in der Schweiz noch rar.

Die Einleitung soll theoretische Konzepte und frühere Forschungsergebnisse zu den beiden Leitfragen zusammenfassen, welche Wirkungen Familie, Schule und Ausbildung auf die Kompetenzentwicklung der Kinder besitzen, wie sie Übergänge in Mittelschule und Berufsbildung sowie an der zweiten Schwelle unterstützen. Es werden daher zuerst Studien zur Wirksamkeit von Schule und Familie vorgestellt und das Verhältnis von Schule und Familie, namentlich die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit thematisiert. Nachher werden Konzepte der Transition in die Berufsbildung und in das Erwerbsleben eingeführt und am Schluss werden Forschungsfragen präsentiert, die diesem Bericht zu Grunde liegen.

1.1 Wirksamkeit der Berufsbildung

Es kann in diesem Rahmen keine umfassende Übersicht zum Stand der Schulwirkungsfor- schung gegeben werden. Dieser Teil dient der Einbettung bzw. Abgrenzung der vorliegenden Thematik in einen weiten und komplexen Forschungsbereich. Um die Wirksamkeit der Be- rufsbildung zu überprüfen, muss auf die Schulwirkungsfor- schung zurückgegriffen werden, weil es keine ausgearbeitete Literatur zur Wirksamkeit der Berufsbildung gibt, und weil zwi- schen Schulungs- und Ausbildungsinstitutionen enge Bezüge bestehen.

Die Forschungslage zur Wirksamkeit von Schulen bzw. den Bedingungen von Schülerleistun- gen ist mit unzähligen Einzelstudien (Evaluationen, Fallstudien, Outlyer-Studien, Schulwir- kungsstudien), Metaanalysen und Übersichten recht vielfältig geworden (Übersichten z.B. Reynolds & Cuttance, 1993; Scheerens & Bosker, 1997; Aurin, 1990a; Specht & Thonhauser, 1996; Einsiedler, 1997; Helmke & Weinert, 1997; Fend, 1998; Ditton, 2000; Helmke, 2003; Schweiz: Bessoth & Weibel, 2000). In der Schweiz sind überdies in der Folge des Schwer- punktprogramms NFP-33 zur Wirksamkeit der Bildungssysteme zahlreiche Publikationen im Rüegger-Verlag erschienen (vgl. Trier, 2001). Das Fazit der Studien ist insofern erschütternd, als bisher keine klaren Ergebnismuster gefunden werden konnten (vgl. Helmke & Weinert, 1997). Immerhin kann als gesichert gelten, dass schulische Bildung die intellektuelle und so- ziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert. Schule besitzt viele, auch nicht in- tendierte Wirkungen. Schülerleistungen können nicht durch einzelne Variablen, die auf der Ebene der Schule, des Unterrichts oder einzelner Personen (Lehrpersonen, Schulleiter/-in, Schüler/-in) liegen, erklärt werden, sondern sie sind offenbar durch sehr komplexe Bedin- gungskonstellationen in *pädagogischen Situationen* bestimmt. Verschiedene Akteure und In- stitutionen müssen berücksichtigt werden, wenn Bedingungen von schulischen Leistungen analysiert werden sollen (Neuenschwander, 2005).

Als Zusammenfassung vieler Wirkungsstudien und als Heuristik ist das Modell von Walberg (1986) dienlich, welches auf der Basis einer Synthese von Studien und Metaanalysen neun Gruppen von Bedingungen von Lernprozessen unterscheidet. Diese sind wiederum in drei Ka- tegorien gegliedert (Schule, Schüler, Lernumwelt): (A) Schule: (1) Anzahl Unterrichtslekti- onen pro Woche (Quantität), (2) Qualität des Unterrichts, (B) Schüler: (3) Begabung, (4) Ent- wicklungsstand, (5) Motivation, (C) Lernumwelt: (6) häusliche Erziehungssituation, (7) Zu- sammensetzung der Schulklasse, (8) Gleichaltrigen- und Freizeitsituation, (9) Fernsehen. Ent- sprechend erklären nicht nur schulische, sondern ganz wesentlich auch ausserschulische Kon- textvariablen Schülerleistungen. Familiäre Kontextvariablen als Bedingungen von Schüler- leistungen erhalten im vorliegenden Projekt besondere Aufmerksamkeit.

Während die Wirksamkeit von Schule und Weiterbildung recht gut untersucht sind, sind Stu- dien zur Wirksamkeit von beruflicher Bildung noch selten. Dies erstaunt einerseits, weil die

Diskussion zur Schulqualität im Umfeld etwa der ISCO-Zertifizierung ihren Anfang in der Berufsbildung genommen hat (vgl. etwa Gonon, Hügli, Landwehr, Ricka & Steiner, 1998). Andererseits erschweren einige Faktoren Wirkungsuntersuchungen in der dualen Berufsbildung. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die erworbenen beruflichen Kompetenzen berufsspezifisch sind, so dass ein Kompetenzvergleich zwischen den gut 300 Berufslehren in der Schweiz nur bedingt möglich ist. Wenn die Kompetenzen arbeitsplatzbezogen erfasst werden sollen, muss auch betriebsspezifisches Wissen berücksichtigt werden. Weiter hängt die Kompetenzentwicklung sowohl von schulischen und betrieblichen Faktoren als auch von deren Wechselwirkung ab. Sowohl die Berufsfachschule wie auch der Lehrbetrieb sind komplexe Systeme mit vielfältigen Wirkungen. Um diese Institution zu untersuchen, ist ein sehr teures Forschungsdesign erforderlich. Dies mag ein Grund sein, weshalb die Frage bisher nicht bearbeitet worden ist.

Man kann sich vorstellen, die Wirksamkeit der Berufsbildung am Kriterium des Schulerfolgs bzw. Ausbildungserfolgs zu diskutieren. Der Begriff Schul- /Ausbildungserfolg ist allerdings nicht sehr präzise. Darunter kann kurz- und mittelfristig einerseits der Erwerb von beruflichen Kompetenzen (Sach- und Methodenkompetenzen) und Qualifikationen subsumiert, andererseits aber auch eine hohe Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit verstanden werden. Mit Kompetenzen ist der Teil des Wissens gemeint, welcher Menschen erlaubt, handelnd anstehende Probleme/Herausforderungen zu lösen (Neuenschwander, 2005). Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit bezeichnen eine subjektive kognitive Bewertung einer bestimmten Klasse von Situationen. Sie ist von der allgemeinen bereichsunspezifischen Zufriedenheit abzugrenzen, welche sowohl Persönlichkeitsaspekte (trait) enthält wie auch situationsspezifisch variieren kann (state). Die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit wird also von der Ausbildung bzw. der Arbeitssituation in ihrer ganzen Komplexität bestimmt, aber auch von der globalen Zufriedenheit im Sinne einer stabilen Persönlichkeitseigenschaft.

Langfristig misst sich Schul- und Ausbildungserfolg auch an einer erfolgreichen Schul- und Ausbildungskarriere, wonach Lernende kontinuierlich in höhere Ausbildungsgänge aufsteigen (Seidel, 2008). Demzufolge wäre die Berufsbildung dann wirksam, wenn sie die Lernenden zu einem erfolgreichen Eintritt ins Erwerbsleben nach Lehrabschluss oder auf eine anspruchsvollere Aus- oder Weiterbildung führte (geringes Arbeitslosigkeitsrisiko, hohes Einkommen nach Berufseintritt, hohe Berufszufriedenheit).

Daneben lässt sich die Wirksamkeit der Berufsbildung anhand von berufsunabhängigen *Schlüsselqualifikationen* beurteilen. Das Konzept der Schlüsselqualifikation wurde von Mertens (1974) in die Berufsbildung eingeführt und seither vielfältig und kontrovers diskutiert (Überblick zum Beispiel in Gonon, 1996). Damit sind die Kernqualifikationen umschrieben, welche Denkoperationen auf der Ebene von Basisqualifikationen mit unterschiedlichen Fähigkeiten verbinden, so dass die Anforderungen einer flexiblen Arbeitswelt bewältigt werden können. Die Stärke des Konzepts liegt unseres Erachtens weniger in seiner konkreten Definition – es wurden bisher keine solchen Grundkompetenzen identifiziert – als vielmehr in der implizierten Stossrichtung, wie Bildung gedacht wird, nämlich der Schritt von einer Wissensvermittlung hin zu relevanten Kompetenzen, die in Beruf und Alltag nutzbringend eingesetzt werden können. Dabei soll weniger der Nutzen für konkrete Alltagsprobleme im Zentrum stehen, sondern der Aufbau von Kompetenzen mit persönlichkeitsbildendem Wert. Es ist kein Zufall, dass dieses Konzept gerade in der Berufsbildung aufgenommen worden ist, in welcher die Vermittlung von berufsspezifischem Wissen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt.

Gleichzeitig wendet das Konzept den Blick von berufsspezifischen Fertigkeiten hin zu berufsübergreifenden Fähigkeiten. Allerdings ist es bis heute nicht gelungen, einen abschließenden Katalog von Schlüsselqualifikationen zu bestimmen, so dass der Wert des Konzepts der Schlüsselqualifikationen kontrovers diskutiert wird und nun eher wieder in den Hintergrund gerückt ist (Dubs, 1996).

Im vorliegenden Kontext konzentrieren wir uns auf folgende Kompetenzen: Schulisches Grundwissen, soziale Kompetenzen, berufliche Kompetenzen sowie intrinsische und extrinsische Motivation. Uns interessiert, wie die Entwicklung dieser Kompetenzen und Leistungsmerkmale in der Berufsbildung unterstützt wird.

1.2 Wirksamkeit der Familie

Die Kompetenzentwicklung von Lernenden wird nicht nur von Schule/Ausbildung, sondern auch von familieninternen Prozessen beeinflusst. Die Familie ist wohl der wichtigste Sozialisationskontext für Schülerinnen und Schüler (Wurzbacher, 1977). Weitere wesentliche Kontexte von Jugendlichen sind die Gleichaltrigengruppe, Nachbarschaft, intime Freundschaften und Freizeitvereine sowie Medien (vgl. auch Kritik in Harris, 1995). Die Jugendlichen werden nicht nur in einem, sondern in vielen Kontexten sozialisiert, Bildung muss daher kontextspezifisch konzipiert werden. Um die Rahmenbedingungen übersichtlich zu halten, beschränken wir uns im Folgenden neben dem schulischen auf den familiären Kontext.

Im vorliegenden Rahmen wird nicht versucht, eine Übersicht über den Forschungsstand zur Familie zu geben. Die Literatur zur familiären Sozialisation und Erziehung ist angeschwollen, interdisziplinär und unüberschaubar geworden (Schneewind, 1991; Hofer, Wild & Noack, 2002; Heim & Posch, 2003). Der Begriff der Familie ist im Laufe der Modernisierung vielfältig und fazettenreich geworden. Neben der bürgerlichen Kernfamilie mit Eltern und wenigen (zwei) Kindern gibt es viele Familienformen (Einelternfamilie, Fortsetzungsfamilie, Stieffamilie, Adoptivfamilie, Mehrgenerationenfamilie, Zusammenleben mehrerer Einelternfamilien u.a.). Manche Autoren sprechen nur noch von Generationenbeziehungen (Lüscher, 2003). Die Autorinnen und Autoren begründen die Vielfalt an Familienformen mit einer Pluralisierung der Lebensformen und verknüpfen sie mit sich verändernden Wertvorstellungen in der (post-)modernen Gesellschaft (z.B. im Anschluss an Beck, 1986).

Im vorliegenden Kontext interessiert nicht die Wirksamkeit von familiären Erziehungsmassnahmen generell, sondern wie Prozesse in der Familie zur Entwicklung von Leistungen, beruflichen Kompetenzen sowie Motivation beitragen.

Strukturell betrachtet erklärt die Zugehörigkeit zu sozialen Lagen und Wohnort einen wesentlichen Anteil des Schulerfolgs. Kinder aus Unterschichts- und/oder Migrantenfamilien haben nach wie vor eine geringere Chance auf Schulerfolg (Alexander & Entwisle, 1996, vgl. auch Metaanalyse von Sirin, 2005, welcher eine Mediankorrelation von $r=.30$ zwischen SES und Schülerleistungen berichtete). Umgekehrt stammen Schülerinnen und Schüler im Gymnasium vor allem aus den oberen sozialen Lagen (Bildungsstatistisches Jahrbuch, 2004). Dabei muss an die Kritik am Schichtkonzept erinnert werden, welches zu undifferenziert ist und durch Konzepte wie soziale Lage und Milieu-Zugehörigkeit ersetzt werden sollte. Kinder vom Land haben eine geringere Chance auf Schulerfolg als Kinder aus der Stadt. Daneben scheint sich die Chance des Schulerfolgs von Kindern aus Einelternfamilien zunehmend den Chancen von

Kindern aus Zweielternfamilien anzugleichen. Weitgehend bedeutungslos für die Schülerleistungen ist entsprechend die Familienform (Entwisle & Alexander, 1992).

Pädagogisch-psychologisch interessieren besonders die intrafamiliären Prozesse, welche die berichteten erheblichen strukturell bedingten Unterschiede erklären können und im Folgenden besonderes Augenmerk erhalten. Eine solche Variable bildet das Elternengagement bei den Hausaufgaben. Während dieses Elternengagement Schülerleistungen beeinflussen kann, scheinen Art, Menge und Häufigkeit der Hausaufgaben eine eher geringe Verantwortung für den Schulerfolg zu haben (z.B. Wild, 1999). Eltern sind dann wirksam, wenn sie im auserschulischen Bereich immer wieder die Lehrerrolle einnehmen (Alexander & Entwisle, 1996). Und: Die Untersuchungen zum Erziehungsstil replizierten die Vorteile des autoritativen Erziehungsstils, d.h. eines Erziehungsstils, der sich gleichzeitig durch ein hohes Ausmass an Zuwendung und emotionaler Wärme als auch Grenzen setzen und Kontrolle auszeichnet (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987).

Es wird vermutet, dass *Erwartungen*, Attributionen und kognitive Stimulation von Eltern gegenüber ihren Kindern den zentralen Erklärungsansatz bilden. Im Sinne der Theorie der sozialen Konstruktion (Jussim, 1991) schaffen sich Menschen ihre Welt. Die vorhandenen Studien legen nahe, dass implizite Lehrpersonenerwartungen die Schülerleistungen beeinflussen können, dies wird oft als Pygmalion-Effekt bezeichnet (Metaanalyse von Dusek & Joseph, 1983). Weil die Eltern-Kind-Beziehung in der Regel viel enger ist als die Lehrperson-Schüler-Bindung kann davon ausgegangen werden, dass die Elternerwartungen das (Leistungs-) Verhalten des Kindes stärker beeinflussen als die Lehrpersonenerwartungen (vgl. auch Henderson & Berla, 2004; Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2005). Unklar sind die vermittelnden Prozesse, wie die Elternerwartungen die Schülerleistungen beeinflussen. Schliesslich benötigen wir Wissen darüber, in welchem Umfang umgekehrt Schülerleistungen Elternerwartungen und soziale Interaktionen in Familien beeinflussen („Schule als Familienstress“). Eltern stützen offenbar ihre leistungsbezogenen Erwartungen an ihre jugendlichen Kinder wesentlich auf leistungsbezogene Lehrpersonenrückmeldungen (Noten) ab.

Da Eltern in den Augen der Kinder sehr zentrale Bezugspersonen sind, werden deren Erwartungen und Zuschreibungen in hohem Ausmass wirksam. Eltern entwickeln Bilder über ihre Kinder, welche im Sinne von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen über Jahre verhaltenssteuernd und erziehungsrelevant werden. Eltern setzen Leistungsstandards und Anspruchsniveaus. Sie attribuieren Erfolg oder Misserfolg ihrer Kinder internal mit deren Intelligenz oder Anstrengung bzw., external mit äusseren stabilen oder instabilen Begleitumständen und geben ihr Verständnis der Ursachen des Schulerfolgs/-misserfolgs den Kindern zu spüren. Dadurch werden Erwartungen und Attributionen von Eltern zu wesentlichen Prädiktoren für kognitive Lernprozesse und Leistungen Jugendlicher (Frome & Eccles, 1998; Neuenschwander et al., 2005).

Neben Erwartungen und Attributionen ist auch die *kognitive Stimulation* bedeutend (Weinert, 1987). Damit ist die verbale oder analoge Konfrontation mit neuen Gegenständen und Konzepten gemeint, welche beim Kind Lernprozesse auslösen. In der konstruktivistischen Tradition wird auch von Irritation des kognitiven Systems gesprochen, durch welche Wissen transformiert, restrukturiert wird (Neuenschwander, 2005). Die entsprechende Forschung hatte bisher ein Schwergewicht auf dem Vorschulbereich, doch könnten analoge Effekte auch im

Jugendalter auftreten. Der Anregungsgehalt des familiären Umfelds hängt mit dem Haushaltseinkommen, dem Bildungsstand und der Anzahl erwachsener Bezugspersonen in der Familie zusammen (Votruba-Drzal, 2003). Entsprechend dürften Kinder von Eltern aus unteren sozialen Lagen und mit Migrantenbiografie eher benachteiligt sein.

Ähnliche Effekte familieninterner Prozesse sind auch für den beruflichen Ausbildungserfolg und die berufliche Kompetenzentwicklung zu erwarten. In analoger Weise kann davon ausgegangen werden, dass Erwartungen der Eltern an die beruflichen Kompetenzen ihrer Kinder, sowie ein starkes Interesse an ihrem beruflichen Werdegang einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Kompetenzentwicklung und ihre Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen haben. Bisher gibt es keine (oder kaum) Studie, welche familiäre Bedingungen für beruflichen Ausbildungserfolg in der Schweizer Berufsbildung untersucht hat. Die vorliegende Studie hat unter anderem das Ziel, diese Forschungslücke zu schliessen.

1.3 Familie und Schule

Der Schul- und Ausbildungserfolg von Jugendlichen dürfte auch von der Koordination zwischen Schule und Familie abhängen. Zur Illustration des theoretischen Hintergrunds folgen daher einige Konzeptionen zum Verhältnis von Familie und Schule. Es gibt allerdings keine kohärente Theorie zum Verhältnis von Schule und Familie. Vielmehr entwickelte sich eine umfangreiche Schul- und Familienforschung weitgehend unabhängig voneinander. Wir wählen daher zwei Diskussionsstränge, die der Schul- und Familienforschung übergeordnet sind und zum Verständnis dieses Wechselverhältnisses beitragen. Sie stellen Referenzen einer modernen Bildungstheorie dar. Es sind Debatten, welche nur teilweise Theoriestatus erreicht haben. Sie sind aber dazu geeignet, Facetten des Verhältnisses von Schule und Familie aufzuzeigen. Wir meinen konkret die Modernisierungsdebatte und die systemtheoretische Debatte:

(1) Die erste Referenz bildet die Debatte um die *gesellschaftliche Modernisierung*. Unsere westlichen Lebensformen sind plural. Während auch frühere historische Epochen vielfältig ausgestaltet waren, ist die Vielfalt in der Gegenwart zu einem Wert geworden. Man kann diese Veränderung positiv werten oder aber als Wertezerfall und Dekadenz diskreditieren. Welsch (1988) konstatierte Vielfalt als gesellschaftliche Tatsache, die gegeben sei.

Dies wird zum Beispiel in der Vielfalt von familialen Lebensformen ausgedrückt, wenn wir an Kernfamilien, Fortsetzungsfamilien, Ein-Eltern-Familien usw. denken. Die Generationenverhältnisse und Erziehungsformen, aber auch die Einstellungen und Werthaltungen der Eltern sind variantenreich und befinden sich im Wandel. Aber auch die Schulorganisation wurde vom Modernisierungsdruck erfasst (Neuenschwander, 2005). Ein traditionell stark standardisierter Unterricht wird zu Gunsten von individualisierenden, flexiblen und adaptiven Unterrichtsformen weiterentwickelt und immer variantenreicher und dynamischer.

Diese Sicht legt nahe, dass Bildung in unserer westlichen Kultur kontextspezifisch betrachtet werden muss. Es wird aber auch deutlich, dass wir Schule und Familie je vielfältig denken müssen.

Mit dem Modernisierungsschub ist eine politische Debatte verbunden: Mit der Modernisierung wurde die Vormachtstellung der staatlichen Schule gegenüber privaten Interessen wieder heftiger kritisiert. Die Schule als staatliche Institution soll sich in einem Demokratisierungsprozess öffnen und den Eltern Mitsprache gewähren. Entsprechend entstanden in vielen Kantonen Elternräte und andere Formen von Elternvereinigungen, um den familiären Interessen in

Schulfragen Rückhalt zu geben. Erste Folgen sind zu beobachten, insofern die Eltern bei schulischen Selektionsentscheidungen Einfluss erhalten haben und sich die Schulorganisation an familiären Interessen anzupassen beginnt. Dies sehen wir etwa bei der Diskussion zu Blockzeiten und Tagesschulen.

(2) In *systemtheoretischer Sicht* stellt sich insbesondere die Frage nach der normativen Grenze zwischen Schule und Familie. Schule und Familie werden als getrennte soziale Systeme mit eigenen Strukturen gedacht. Sie erhalten nur in gegenseitiger Abgrenzung eine je eigene Funktion.

Lerners systemische Entwicklungstheorie bildet ein anschauliches Beispiel dafür (Lerner & Walls, 1999): Jugendliche gestalten zwar ihre Lern- und Entwicklungsprozesse wesentlich selber, aber immer in enger Interaktion mit den Strukturen und Regeln verschiedener Kontexte und deren Akteure. Entsprechend geht es darum, die Strukturen und Funktionen der jeweiligen Kontexte in Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu analysieren.

Für das Verhältnis von Schule und Familie lassen sich aus diesen zwei Ansätzen generell drei verschiedene Interpretationsmuster unterscheiden:

1. Ausgehend von der Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung wird immer wieder eine enge Verzahnung von Schule und Familie postuliert. Weil beide, Schule und Familie, zu Erziehung und Sozialisation der Kinder beitragen, ist eine enge Abstimmung und strukturelle Anpassung erforderlich.
2. In einer sequentialistischen Sicht wird der Familie gegenüber dem Kleinkind und Vorschulkind die primäre Erziehungsaufgabe überwiesen. Nach Schuleintritt wird diese familiäre Erziehungsaufgabe ergänzt, je nach Standpunkt gar durch die schulische Bildung ersetzt.
3. In einer dritten Sichtweise, die sich vor allem auf systemtheoretische Überlegungen etwa im Sinne von Tyrell (1985) stützt, werden Schule und Familie als funktionell und strukturell getrennte Kontexte interpretiert. Nur durch die Trennung der beiden Kontexte erhalten sie eine je eigene Bedeutung. Häufig wird der Familie die Erziehungsfunktion, der Schule die Bildungsfunktion zugewiesen, ohne dass dabei die Begriffe immer klar definiert sind.

Wir stimmen in normativer Hinsicht vor allem mit dem dritten Ansatz überein, obwohl Familie und Schule überlappende Wirkungen besitzen. Entsprechend erhalten Schule und Familie unterschiedliche Funktionen. Die Schule möchten wir im Anschluss an Fend (1981) mit zwei Funktionen charakterisieren:

1. Schule soll erstens komplexe Lernprozesse initiieren und steuern, welche einen professionellen Rahmen voraussetzen (Qualifikationsfunktion). Beispielsweise ist es vielen Eltern nicht möglich, ihren Kindern in der Mittelstufe und Oberstufe einen angemessenen Geografie- oder Mathematikunterricht anzubieten, weil sie selber das erforderliche Fachwissen nicht besitzen, weil sie nicht über die erforderlichen didaktischen Kompetenzen verfügen oder die erforderlichen Materialien nicht haben.
2. Zweitens soll Schule Kinder beurteilen und den unterschiedlich anspruchsvollen Ausbildungsgängen zuführen (Selektionsfunktion). Denn die Schule kann Diplome und Qualifikationen verteilen. Dabei garantiert die staatliche Schule eher Chancengerech-

tigkeit im Selektionsverfahren als private Instanzen, welche private Interessen vertreten.

Aus diesen Schulfunktionen resultiert, dass schulische Bildungsprozesse in der Regel geplant sowie professionell angeleitet sind und zum Aufbau von explizitem Wissen führen. Gerade komplexe Problemstellungen brauchen eine schrittweise Vorbereitung, wofür eine entsprechende Professionalität erforderlich ist. Schulische Bildungsprozesse reagieren auf gesellschaftliche Anforderungen und politische Aufträge. Gerade weil sich schulisches Lernen durch Distanz vom Kinderalltag auszeichnet, ist es nur teilweise in den Alltag der Kinder eingebettet. Durch geeignete didaktische Konzepte können zwar Prozesse des Transfers von der Lernsituation in Anwendungssituationen unterstützt werden, doch bleibt die prinzipielle Differenz von schulischem Lernen und ausserschulischer Anwendung bestehen (Tyrell, 1985).

In Abgrenzung zur Schule hat die Familie die primäre (normative) Funktion, überdauernde sichere Bindungen zwischen Personen verschiedener Generationen bereitzustellen und Werte zu vermitteln. Dies lässt sich als primäre Sozialisation bezeichnen. In Familien können keine Diplome oder Zertifikate erworben werden. Wir vertreten die Leitthese, dass sich Familien als Bildungskontexte durch besondere Lernprozesse und Wissensformen, welche die Kinder typischerweise erarbeiten, auszeichnen und sich darin von der Schule unterscheiden.

Bildungs- und Lernprozesse in der Familie sind typischerweise ungeplant und nicht nach didaktischen Kriterien arrangiert. Kinder konstruieren im Familienalltag und in Interaktion mit den Eltern und Geschwistern spezifische Werte und Einstellungen, aber auch ein intuitives Weltwissen. Dieses Wissen ist stark in der Familie situiert und in die Persönlichkeitsstruktur integriert, aber oft wenig verbalisiert und explizit. Es bildet als eine Art Vorwissen eine gute Basis für elaborierte Wissensformen, wie sie etwa in der Schule angestrebt werden.

Zusammenfassend vertreten wir die These, dass die Kinder in kontinuierlicher Interaktion mit den Familienmitgliedern Weltwissen aufbauen. Dieses Weltwissen bildet eine Grundlage für schulische Lernprozesse und führt zu guten Leistungen.

1.4 Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Schülerleistungen

Eine wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Familie vollzieht sich in der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Wir erachten dies als wichtige, aktuell intensiv diskutierte Thematik, so dass in der Einleitung neue Konzepte und Ergebnisse zu diesem vernachlässigten Forschungsfeld präsentiert werden. Wir verzichten aber auf die Präsentation von Ergebnissen, umso mehr weil die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit im Unterschied zu Schule und Familie keine starken Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Kinder besitzt (Neuenschwander et al., 2005).

Die Diskussion über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit verläuft sehr programmatisch. Die neue Schweizer Bundesverfassung sowie die kantonalen Schulgesetzgebungen verlangen Eltern-Lehrer-Kontakte in verschiedenen Klassenstufen sowie in Problemsituationen. Vor allem die US-amerikanische 'parental involvement' Literatur weist darauf hin, dass durch geeignete Eltern-Lehrer-Kontakte die Schulqualität erhöht werden kann. Die Forschungsergebnisse stammen aber vor allem aus US-Studien, deren Übertragbarkeit auf Schweizer-Verhältnisse nicht überprüft worden ist. Unter dem Stichwort „parental involvement“ werden heterogene Konzepte diskutiert wie die Unterstützung der Familien in der Kindererziehung, Kommunikation mit Familien über Schulprogramme, Einbezug der Familie in das Schulgeschehen, Unter-

stützung der Eltern als parallele Instruktoren neben Lehrpersonen, Einbezug der Eltern bei Schulentscheidungen sowie Koordination von Ressourcen und Dienstleistungen für Familien und Schulgemeinde (sog. Gemeindepädagogik) (vgl. Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon, 1997; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002). Allerdings dürfte eine solch breite Konzeption die Beteiligten überfordern und eine Reihe von unerfüllbaren Erwartungen wecken. So ist die Befundlage, wonach die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Schülerleistungen fördert, nicht so eindeutig, wie gelegentlich behauptet wird (Downey, 2002; Henderson & Berla, 2004). Allenfalls dürfte die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine kompensatorische Funktion bei schlechten Schulleistungen erhalten. So korreliert die Häufigkeit von Eltern-Lehrer-Kontakten mit Schülerleistungen in verschiedenen Studien negativ (z.B. Downey, 2002; Neuenschwander et al., 2005).

Diese Zusammenarbeit kann sich auf der individuellen, kindbezogenen Ebene vollziehen (Eltern und Lehrpersonen sprechen miteinander über ein Kind). Sie ist auf der Klassenebene situiert, wenn Klassen- und Fachlehrpersonen mit der Elternschaft einer Klasse zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends diskutieren. Sie kann auf der Schulebene angesiedelt sein, wenn institutionalisierte Elternräte oder Elternvereinigungen mit Schulleitung und Schulpflege verhandeln.

Aus dem hohen Beitrag der Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder wird immer wieder eine Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abgeleitet. Es wird argumentiert, dass Eltern und Lehrpersonen ihre Bemühungen um die Heranwachsenden koordinieren sollen, um die Effektivität von Erziehung und Bildung in Schule und Familie zu steigern. Entsprechend sprach zum Beispiel Aurin (1990b) von einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen. Indem ein Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen erarbeitet wird, kann die Entwicklung der Kinder effektiver gefördert werden.

Die Schule hofft durch die Zusammenarbeit mit Familien, das commitment der Eltern zu erhöhen und damit die Grundlage für eine produktive Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit zu sichern und die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen. Eltern wollen ihrerseits durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, ihre Anliegen und Interessen in die Schulorganisation einbringen und den eigenen Kindern optimale Bildungschancen sichern. Gleichzeitig erhoffen sich Eltern Hinweise, wie sie ihre Kinder schulisch fördern können (Hausaufgaben, schulergängende Förderung). Neuenschwander et al. (2005) zeigten exemplarisch für den Kanton Bern, dass die meisten Kontakte über Zettel und sog. „Mitteilungsbüchlein“ der Schule sowie Telefonate erfolgten, dass Eltern-Lehrer-Besprechungen hingegen im Durchschnitt nur 1-2 Mal pro Jahr stattfanden, wobei es beträchtliche Varianzen zwischen den Kindern gibt. Im vorliegenden Rahmen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Eltern über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ihre Kinder schulisch unterstützen können. Es werden daher Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beschrieben und gezeigt, inwiefern sie erfüllt werden. Konkret werden vier Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit unterschieden (vgl. ausführlicher in Neuenschwander et al., 2005):

1. Aus der Schuleffektivitätsdebatte (z.B. Scheerens & Bosker, 1997) kann erstens der Zusammenarbeit die Funktion zugeordnet werden, die Kinder in ihrem Lernen und in ihren Leistungen zu unterstützen. Die Effektivität der Schule soll durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gesteigert werden.

2. Eine zweite Funktion sehen wir in der Reduktion von Lehrerbelastungen während des Unterrichts. Auch dies kann aus der Schuleffektivitätsdebatte abgeleitet werden: Wenn Lehrpersonen in der Elternschaft ein hohes Commitment herstellen können, werden sie in ihrer Arbeit unterstützt. Dadurch werden Eltern zu einer Ressource in der Lehrarbeit, was sich in sinkenden Belastungen auswirken müsste.
3. Aus der Modernisierungsdiskussion kann die Funktion abgeleitet werden, dass die Schule ihre Akzeptanz in der Elternschaft durch eine intensivere Elternarbeit erhöhen kann. Im Kontakt mit den Eltern können Lehrpersonen die Qualität ihrer Schule und ihrer Arbeit zeigen und belegen, dass die Kinder in der Schule optimal gefördert werden. Elternkontakte werden für Lehrpersonen zu einer PR-Gelegenheit. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine Reaktion auf Kritik an der Staatsschule, aber auch erhöhtem Mitbestimmungsinteresse der Elternschaft.
4. Eine vierte Funktion der Zusammenarbeit liegt ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen in der Elternarbeit als Innovationsquelle für Schulentwicklungs- und Familienentwicklungsprozesse. Schule und Familie können als gegenseitige Irritationsquelle interpretiert werden, welche Reorganisationen im jeweils anderen Kontext auslösen. So führen beispielsweise schulische Hausaufgaben in der Familie dazu, dass neue Themen diskutiert werden, dass aber Eltern-Kind-Konflikte auftauchen, welche das Familienklima beeinflussen.

Neuenschwander et al. (2005) haben die ersten drei Funktionen empirisch untersucht. Die vierte Funktion konnte empirisch nicht überprüft werden, weil dafür keine geeigneten Daten vorlagen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Formen der Zusammenarbeit, die in der Schweiz in der Regel praktiziert werden, vor allem die Funktion der Akzeptanzsicherung erfüllen. Je eher die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gelingt, desto positiver ist die Schuleinstellung der Eltern. Überdies berichteten Lehrpersonen mit einer gelingenden Elternzusammenarbeit über weniger Belastungen im Unterricht (Neuenschwander et al., 2005).

Hingegen konnten empirisch keine Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Eltern-Lehrer-Kontakten und den Schülerleistungen gefunden werden. Ob sich Eltern und Lehrpersonen intensiv gegenseitig informieren oder nicht, ob sie zueinander Vertrauen aufbauen, oder ob sie miteinander Massnahmen koordinieren, beeinflusste die Schülerleistungen nicht. Immerhin scheint eine gelingende Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Kinder in der Schule positiv zu beeinflussen. Wir konnten keine Effekte auf die Lernprozesse der Kinder finden, wohl aber auf die Emotionen der Kinder in der Schule.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit der Anregungsgehalt der kindlichen Umwelt nicht beschnitten werden darf. Schon Bronfenbrenners (1981) Forschungsprogramm betonte, dass es für Kinder günstig ist, in vielfältigen, möglichst unterschiedlichen Sozialisationskontexten aufzuwachsen. Wenn Kinder in Schule und Familie unterschiedliche Erfahrungen machen, dürfte dies die kindliche Entwicklung stimulieren. Allerdings sind die Kinder mit der Aufgabe konfrontiert, diese unterschiedlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen in ihrer Identität zu integrieren. Diese Integrationsaufgabe ist zwar für manche Jugendliche eine anspruchsvolle Aufgabe, sie ist aber eine unabdingbare Voraussetzung für eine differenzierte Identität mit einem persönlichen, individuellen Lebensentwurf.

Es bleibt eine empirisch zu überprüfende Frage, welche Formen die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrkräften in Berufsfachschulen und Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern annehmen soll und welche Wirkungen diese haben kann. Wegen der ungebrochen hohen Bedeutung der Familie für die Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung (vgl. Kapitel 3 und 4 dieses Berichts) sollten die Eltern eine Rolle erhalten, ohne die Autonomie ihrer Kinder zu sehr beschränken. Zu dieser Frage braucht es aber mehr Konzepte und Daten.

1.5 Transitionsforschung

Schulübergänge sind Schlüsselsituationen und es werden Weichen für individuelle Bildungsverläufe gestellt. Sie bilden zugleich die Scharniere in Bildungssystemen. Nach der Einschulung gibt es in den meisten Kantonen die diachronen Übergänge in die Sekundarstufe I, in die Sekundarstufe II (Berufsbildung, Mittelschule) sowie in die tertiäre Ausbildungsstufe bzw. ins Erwerbsleben. Von den diachronen Übergängen sind synchrone Übergänge wie das Pendeln zwischen verschiedenen Lebenskontexten (etwa Schule - Familie - Freizeitvereine usw.) zu unterscheiden.

Während den schulischen Übertritten in die Sekundarstufe I bzw. in die Sekundarstufe II treten die Schülerinnen und Schüler in eine neue Schule, in eine neue Klasse, werden mit neuen Lehrpersonen konfrontiert, ändern ihre gleichaltrigen Bezugspersonen, werden in unpersönlicheren Rahmenbedingungen geschult usw. Leistungen und schulische Selbstkonzepte sind in Transitionssituationen typischerweise weniger stabil. Dieser Kontextwechsel bringt einerseits eine Stimulation und Bereicherung für die Jugendlichen mit sich, eine Art Entwicklungsschub, andererseits sind damit zahlreiche Belastungen verbunden. Jugendliche haben erhebliche Anpassungsleistungen an die neue Ausbildungssituation zu erbringen.

Die Transitionsforschung erhielt seit den 1990er Jahren wachsende Aufmerksamkeit und wurde zu einem Paradigma von entwicklungspsychologischen und lebenslaufsoziologischen Arbeiten generell (z.B. Lerner & Walls, 1999; Sackmann, 2007).

Es soll auf die Schweizer Besonderheit hingewiesen werden, dass Schulübertritten in der Regel schulische Selektionsprozesse vorausgehen (im Unterschied etwa zu den U.S.A.). Jugendliche in anspruchsvollen Anschlusslösungen müssen sich gegenüber erhöhten Leistungsansprüchen und in neuen Bezugsgruppen bewähren. Entsprechend ist für die weitere Leistungsentwicklung kritisch, wie sich Jugendliche nach dem Übertritt an die Anschlusslösung anpassen können. In der Tat zeigte Neuenschwander (2007a) längsschnittlich, dass den meisten Jugendlichen trotz der Schwierigkeiten der Übergang in die Berufsbildung bzw. Mittelschule gut gelingt: die Jugendlichen sind nach dem Übertritt mit ihrer schulischen Situation zufriedener und lernmotivierter als vor dem Übertritt. Nur eine kleine Gruppe gerät in Risikosituationen, beim Übertritt in die Sekundarstufe II sind es knapp 10% (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006).

Die Eltern als Begleiter in schulischen Übergängen besitzen eine besondere Stellung unter den Bezugspersonen Jugendlicher. Sie bilden bei diesen Übergängen konstante Bezugspersonen, weshalb Eltern eine zentrale soziale Ressource in schulischen Transitionssituationen darstellen (Herzog et al., 2006). Gleichwohl ist zu vermuten, dass sich die Elternbeziehung im Jugendalter aufgrund eines Entwicklungsschubs, wie er bei einem Kontextwechsel ausgelöst werden kann, ändert. Der Kreis von Bezugspersonen weitet sich während Übergängen, neue Freundschaften konkurrenzieren die elterliche Beratung und Unterstützung, und die Jugendli-

chen lösen sich von ihren Eltern ab. Eltern und Kinder verbringen weniger Zeit miteinander, ihre Beziehung ist weniger eng. Jugendliche werden autonomer. Die Bedeutung der elterlichen Unterstützung für die Schulleistungsentwicklung dürfte demnach vom Verlauf des Individuationsprozesses/Elternablösung bzw. der Entwicklung der Elternbeziehung abhängen.

1.6 Übergang in die Berufsbildung

Im vorliegenden Bericht stehen die Übergänge von der Schule in die Berufsbildung und von der Berufsbildung ins Erwerbsleben im Zentrum. Bekanntlich erreichen ca. 9% der jungen Erwachsenen in der Schweiz keinen qualifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II. Häfeli & Schellenberg (2009) postulierten, dass 3-4% eines Jahrgangs bei der ersten Schwelle (nach der obligatorischen Schule) aus dem Bildungssystem fallen. 4-5% treten nach einer Lehrvertragsauflösung aus dem Bildungssystem aus und 2-3% eines Jahrgangs schaffen die Lehrabschlussprüfung nach mehreren Anläufen nicht. An der zweiten Schwelle beeindruckt, dass durchschnittlich 9% die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen, wobei es zwischen den Kantonen und Berufen sehr grosse Unterschiede gibt (Amos, Amsler, Martin, 2003). Beispielsweise beträgt die Durchfallquote beim ersten Versuch bei den Landschaftsgärtnerinnen und -gärtnern gemäss den Daten des Bundesamtes für Statistik rund 25%. Im Anschluss an Neuenschwander (2007b) fassen wir im Folgenden einige Probleme und Befunde zusammen, die sich beim Übergang in die Berufsbildung stellen.

Bildungsziele: Die Ziele der Volksschulbildung und die Anforderungen der Berufsbildung korrespondieren nur teilweise. Volksschullehrpersonen verfolgen in erster Linie Bildungsziele, die sich auf das Erreichen von Lehrplanziele beziehen, und qualifizieren ihre Schülerinnen und Schüler nur teilweise für nachschulische Anforderungen (Neuenschwander, 2003; 2005). Demgegenüber wollen die Jugendlichen lieber auf die Berufsbildung und das Erwerbsleben vorbereitet werden. Überdies erhalten überfachliche Qualifikationen wie soziale Fähigkeiten (insbesondere Tugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit usw.) oder der Erwerb von Lernstrategien nicht die Bedeutung, die von Lehrbetrieben (vor allem KMU) gewünscht wird. Man kann sich fragen, ob Volksschullehrpersonen die Jugendlichen vertieft auf die berufliche Bildung vorbereiten könnten, wenn sie selber längere berufliche Erfahrungssequenzen gemacht haben.

Zeitpunkt der Berufswahl: Im internationalen Vergleich erfolgt die Berufswahl in der Schweiz sehr früh. In Deutschland steht die Entscheidung ein halbes Jahr, in England und USA etwa zwei Jahre später an. Wer zu Beginn des 9. Schuljahres noch keine klare berufliche Vorstellung hat, ist auf dem Lehrstellenmarkt im Nachteil. In diesem Alter ist die Geschlechtsidentität der Jugendlichen noch wenig entwickelt, so dass es für Jugendliche schwieriger ist, einen geschlechtsuntypischen Beruf zu wählen. Wichtig wäre eine Verschiebung der Lehrstellenvergabe auf einen möglichst späten Zeitpunkt, beispielsweise das Frühjahr des 9. Schuljahres. Für Jugendliche mit verzögertem Berufswahlprozess sind zudem Brückenangebote notwendig; 25 Prozent der Jugendlichen legen nach dem 9. Schuljahr ein Zwischenjahr ein (BFS/TREE, 2003).

Risikosituationen: Verfügen Jugendliche zwei bis drei Monate vor Ende der Volksschule noch nicht über eine Anschlusslösung, so setzen sie mit hoher Wahrscheinlichkeit (86%) ihre Ausbildung nicht oder nur verzögert fort. Jugendliche geraten in diese Situation, wenn sie ineffiziente Berufswahlstrategien verwenden, von den Eltern zu wenig unterstützt werden oder tiefe Schulnoten haben. Im Hinblick auf eine wirksame Früherkennung entwickelten wir eine

Checkliste, um gefährdete Jugendliche zu Beginn des 9. Schuljahres zu identifizieren (Herzog et al., 2006).

Aktuell werden in der Schweiz (EDK, Bund) intensive Diskussionen geführt, um den Übergang von der Schule in die Berufsbildung zu optimieren (vgl. etwa www.nahtstelle-transition.ch). Es geht darum, dass mehr Jugendliche direkt nach dem 9. Schuljahr die optimale Anschlusslösung erhalten, so dass 95% der Jugendlichen einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erreicht (vgl. EDK-Ziele). Diskutiert werden unter anderem die Einführung von standardisierten Leistungstests im 8. Schuljahr (Stellwerk, Harnos), die Reorganisation des 9. Schuljahres, individuelle Begleitung von gefährdeten Jugendlichen (z.B. Case Management des Bundes), schulische und berufliche Brückenangebote, Schaffung neuer Lehrstellen, Koordination der Ausbildung zwischen der Sekundarstufe I und II. Im vorliegenden Bericht können nicht alle diese Diskussionsstränge aufgegriffen werden. Wir konzentrieren uns auf die Frage, unter welchen schulischen und familiären Bedingungen Jugendliche eine geeignete Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr erhalten.

1.7 Übergang in das Erwerbsleben

In Ländern mit einem dualen Berufsbildungssystem vollzieht sich der Übergang von der Schule in den Beruf vermittelt über die Berufslehre. Im Zuge der Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung wurden aber neue Anschlusslösungen für Absolvierende von Berufslehren geschaffen (Übersicht in Wettstein & Gonon, 2009): Neben traditionellen Ausbildungen in höheren Fachschulen oder Kursen zur Vorbereitung auf höhere Berufsprüfungen wurde mit der Berufsmaturität der Zugang zu Fachhochschulen ermöglicht (Kiener & Gonon, 1998). Ausserdem wurden zahlreiche Weiterbildungsangebote sowie vereinfachte Umschulungen in neue Berufe ermöglicht. Damit erhielt die Berufsbildung eine neue Funktion: Sie bereitet nicht nur auf das Erwerbsleben vor, sondern auch auf die tertiäre Ausbildung. Entsprechend vielfältige Anschlusslösungen sind nach dem Lehrabschluss zu beobachten. Diese lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen: (1) Erwerbstätigkeit (befristet oder unbefristet, Vollzeit oder Teilzeit, auf dem gelernten Beruf oder in einem anderen Beruf), (2) Tertiäre Ausbildung, (3) berufliche Grundbildung (Lehrabschlussprüfung wiederholen, Zusatz- und Zweitlehren) und (4) Zwischenlösung (Arbeitslosigkeit, Militärdienst, Sprachschulen, Reisen, jobben u.a.).

Studien belegten immer wieder die deutlich besseren Arbeitsmarktchancen von Absolvierenden einer Berufsausbildung (z.B. Seibert & Solga, 2005). Das Risiko für Arbeitslosigkeit ist deutlich erhöht, wenn Jugendliche keinen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erreichen. Das Risiko von Jugendarbeitslosigkeit hängt weiter vom Niveau der nationalen Arbeitslosenquote ab, von konjunkturellen, berufs- und branchenspezifischen sowie regionalen Faktoren, aber auch von individuellen Bedingungen. Traditionell wurden vor allem die konjunkturellen und strukturellen Bedingungen von Arbeitslosigkeit untersucht. Obwohl wir deren Bedeutung nicht in Frage stellen, vermuten wir auch individuelle Risikofaktoren für Jugendarbeitslosigkeit. Damit soll Jugendlichen nicht Schuld zugewiesen werden, aber zur primär soziologisch ausgerichteten Debatte eine weitere, eine pädagogische und entwicklungspsychologische Perspektive ergänzt werden. Mit welchen Merkmalen kann das Arbeitslosigkeitsrisiko bereits während der Berufslehre vorhergesagt werden? Dieser Zugang ist insbesondere für die Früherkennung wichtig, so dass Jugendliche mit hohem Arbeitslosigkeitsrisiko bereits während der Lehre identifiziert und gegebenenfalls in geeigneter Weise unterstützt werden können. In neuerer Zeit wurde das Case Management Berufsbildung entwickelt, um

gefährdete Jugendliche zu einem Berufsabschluss zu führen bzw. das Finden einer Stelle nach dem Lehrabschluss zu sichern.

Allerdings sind nicht nur die Bedingungen von Jugendarbeitslosigkeit wichtig zu kennen, sondern auch diejenigen des Übergangs in die tertiäre Ausbildung. Für die Entscheidung Gymnasium vs. Berufsbildung am Ende der Volksschule wurde immer wieder die rational choice Theorie von Boudon (1974) beigezogen, insbesondere das Konzept der primären und sekundären Disparitäten (z.B. Neuenschwander & Malti, 2009). Primäre Disparitäten bezeichnen schichtbedingte Leistungsunterschiede von Kindern, die Bildungsentscheidungen erklären. Sekundäre Disparitäten meinen hingegen schichtbedingt unterschiedliche Bildungsaspirationen von Eltern. Becker (2010, im Druck) wies in Modellrechnungen nach, dass sekundäre Disparitäten Bildungsentscheidungen sehr stark vorhersagen. Es stellt sich die Frage, ob dieses Modell auch am Ende der Berufslehre gute Vorhersagen des Übergangs in eine tertiäre Ausbildung zulässt. Interessant ist auch, wie Erfahrungen in der Lehre und der familiäre Hintergrund in dieser Altersgruppe Entscheidungen für die tertiäre Ausbildung erklären kann. In der Schweiz gibt es bisher dazu keine Daten.

1.8 Zusammenfassend: Fragestellung

Zusammenfassend werden in diesem Bericht folgende drei Hauptfragen mit mehreren Unterfragen diskutiert:

1. Bedingungen des Erfolges in Schule und Ausbildung

- Welchen Einfluss haben familiäre Bedingungen auf Schulerfolg und beruflichen Ausbildungserfolg?
- Welche schulischen Leistungen zeigen Lernende im 2. und 3. Lehrjahr in den Fächern Deutsch und Mathematik?
- In welcher Weise unterscheiden sich Lernende verschiedener Berufsgruppen in relevanten motivationalen und beruflichen Merkmalen?
- Welche persönlichen, schulischen, betrieblichen und familiären Faktoren tragen zur Entwicklung hoher Fach- und Methodenkompetenzen sowie zu Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit bei?

2. Übergang in eine weiterführende Schule oder in die Berufsbildung (1. Schwelle)

- Wie werden Übergänge in die Sekundarstufe II bewältigt?
- Mit welchen Schwierigkeiten werden Jugendliche bei der Berufswahl konfrontiert?
- Wie können Jugendliche im Berufswahlprozess effektiv unterstützt werden?
- Unter welchen Bedingungen absolvieren Jugendliche nach der Volksschule ein Zwischenjahr?

3. Übergänge nach der Berufslehre (2. Schwelle)

- In welche Anschlusslösungen treten Jugendliche nach dem Lehrabschluss?

- Welche Bedingungen in Berufsbildung und Familie beeinflussen den Übergang in eine tertiäre Ausbildung?
- Welche individuellen Bedingungen sagen Phasen der Arbeitslosigkeit nach dem Lehrabschluss vorher?
- Wie bewältigen junge Erwachsene die Herausforderungen an der zweiten Schwelle?

Die drei Hauptfragen führen zur Gliederung unseres Berichts. Nach der Beschreibung der methodischen Grundlagen in Kapitel zwei thematisieren die Kapitel drei und vier Bedingungen von Schülerkompetenzen und Motivation. Das Kapitel drei ist auf Prozesse in der Familie ausgerichtet und wie diese Schülerkompetenzen beeinflussen. Kapitel vier fokussiert auf den Einfluss der Berufsbildung und der Ausbildungsbedingungen auf die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen. Die Kapitel fünf und sechs orientieren sich an der zweiten Frage. Kapitel fünf ist allgemeiner gehalten und präsentiert familiäre und schulische Bedingungen des Übergangs in die Sekundarstufe II, während sich Kapitel sechs auf die Daten der Lernenden in der Zürcher Berufsbildung bezieht. In den Kapiteln sieben und acht beziehen sich auf die dritte Fragestellung. In Kapitel sieben werden Anschlusslösungen nach dem Lehrabschluss und die Bedingungen verschiedener Bildungsverläufe diskutiert. In Kapitel acht wird untersucht, welche Anschlusslösungen die Lehrabgänger/-innen der Zürcher Berufsbildung wählen und wie sie den Übergang an der zweiten Schwelle bewältigen. In Kapitel neun werden die Ergebnisse diskutiert. Kapitel zehn enthält Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen. Kapitel elf fasst den Bericht schliesslich kurz zusammen.

2 Methode

Im Folgenden geht es um den methodischen Ansatz der Studie und das Forschungsdesign. Die Erhebungswellen 2006, 2007 und 2008 werden detailliert beschrieben, wobei insbesondere auf die Ergänzungsstichprobe Berufsfachschule aus Zürich eingegangen wird. Bei den drei Erhebungswellen 2006, 2007 und 2008 werden die Stichproben, die verwendeten Instrumente und die Durchführung der Untersuchung dargestellt. Zusätzlich wird einführend die Längsschnittstichprobe mit der Erhebung 2002 präsentiert. Auch wenn in der ersten Erhebung keine Lernende aus dem Kanton Zürich befragt wurden, spielen die Daten der Erhebungswelle 2002 für die Gesamtauswertung eine wichtige Rolle und sollen daher an dieser Stelle für die Vollständigkeit und eine gute Übersicht zusätzlich vorgestellt werden.

2.1 Projektdesign

Das Gesamtprojekt FASE B setzt sich zusätzlich zu den Lernenden aus dem Kanton Zürich aus weiteren Lernenden und Schülerinnen und Schüler aus den Kantonen Aargau und Bern zusammen. Über die bisherigen vier Erhebungswellen in den Jahren 2002, 2006, 2007 und 2008 wurden neben den Lernenden in der Berufsbildung auch Schülerinnen und Schüler befragt. In der Abbildung 2.1 sind das Gesamtdesign der Längsschnittstichprobe sowie die in der 2. Erhebungswelle dazugekommenen Ergänzungsstichproben dargestellt. In der 2. Welle wurden 233 Jugendliche beider Kohorten aus dem Kanton Aargau und 143 Jugendliche des neunten Schuljahres aus dem Kanton Zürich neu in die Untersuchung einbezogen. Zusätzlich kamen 677 ausgewählte Lernende des Kantons Zürich in der 2. Erhebungswelle dazu, welche die Berufe Automonteur/-in, Coiffeur/Coiffeuse, Dentalassistent/-in, Detailhandlungsangestellte/-r, Fachangestellte/-r Gesundheit, Gärtner/-in, Koch/Köchin, Pharmaassistent/-in, Montageelektriker/-in und Sanitärmonteur/-in repräsentativ vertraten.

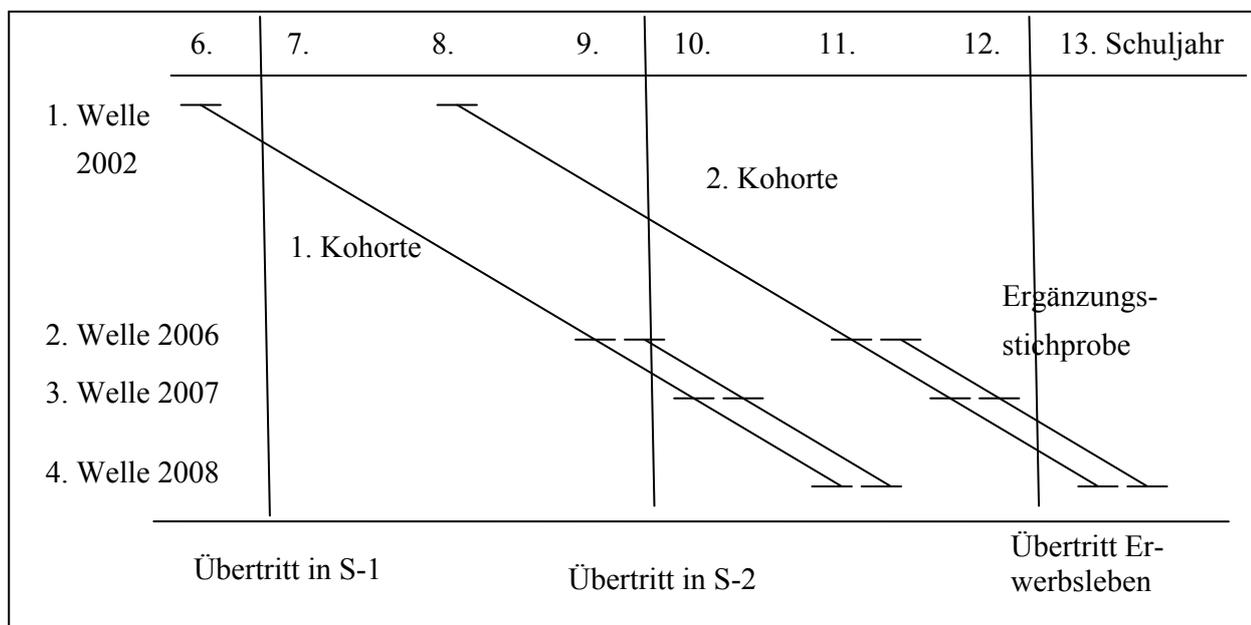


Abbildung 2.1: Gesamtes Forschungsdesign

2.2 Erhebungswelle 2002

2.2.1 Stichprobe und Durchführung

Die erste Erhebung fand im Spätherbst 2002 statt. Es wurden klassenweise 1153 Schülerinnen und Schüler aus 64 Klassen des deutschsprachigen Kantons Bern sowie deren Eltern und Lehrkräfte befragt. Die Stichprobe sollte möglichst repräsentativ für den deutschsprachigen Kanton Bern sein und wurde mittels eines geschichteten Verfahrens zufällig ausgewählt. Dabei wurden im Auswahlverfahren der Inspektoratskreis, das Vorhandensein eines Elternrates und der Oberstufenschultyp berücksichtigt. Ein weiteres Kriterium bestand darin, dass je Schule möglichst drei Klassen befragt wurden. Die befragten Klassen stammten sowohl aus der 6. als auch aus der 8. Klassenstufe, wobei in der Oberstufe pro Schule wenn möglich Schülerinnen und Schüler sowohl des Sek A - als auch des Sek B Niveaus befragt wurden.

Dabei besuchte ein Projektmitglied eine Klasse zwei Mal im Abstand von zwei bis drei Wochen. Beim ersten Besuch füllten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen aus, beim zweiten wurde ihnen ein Deutsch- und Mathematiktest vorgelegt. Am Ende des ersten Besuchs in der Schulklasse wurde den Schülerinnen und Schülern ein verschlossenes Couvert mit einem Elternfragebogen und entsprechendem Begleitbrief mit nach Hause gegeben, der beim zweiten Besuch wieder eingesammelt wurde.

Zusätzlich zu den Jugendlichen wurden deren Eltern, gesamthaft 1021, befragt (vgl. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2004). Zur Erreichung möglichst vieler fremdsprachiger Eltern wurde die Korrespondenz mit den Eltern und der Elternfragebogen in fünf Sprachen der gemäss Schülerstatistik des Kantons Bern häufigsten Nationalitäten¹ übersetzt: Italienisch, Spanisch, Serbisch, Albanisch und Türkisch.

Ebenso wurden die Klassenlehrpersonen, insgesamt 62, zu ihren Schülerinnen und Schülern befragt. Zusätzlich wurden Lehrpersonen, welche im Teilpensum dieselbe Klasse oder andere Lehrpersonen derselben Schule befragt: Gesamthaft wurden 183 Lehrkräfte untersucht.

Da jeweils die ganze Schulklasse befragt wurde, lag der Rücklauf der Fragebögen und Leistungstests der Schülerinnen und Schüler bei nahezu 100%. Der Rücklauf der Elternfragebögen bei 85%.

2.2.2 Instrumente

Der Konstruktion der Fragebögen wurde ein mehrperspektivischer Zugang zu Grunde gelegt, indem separate Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrpersonen entwickelt wurden. Alle drei Personengruppen beantworteten einerseits spezifische, auf sie zugeschnittene Items. Andererseits wurden allen drei Personengruppen Items von ausgewählten Konzepten im Bereich der Schnittstelle Schule und Familie vorgelegt, was einen Vergleich der verschiedenen Sichtweisen ermöglichte. Ausserdem wurden Leistungstests in Mathematik und Deutsch eingesetzt. Die Messinstrumente der Leistungstests sowie der Fragebögen sind ausführlich in separaten Dokumentationsbänden beschrieben (vgl. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2003a; Neuenschwander et al., 2003b; Neuenschwander et al., 2003c; Neuenschwander et al., 2003d; Neuenschwander et al., 2003e). Diese geben auch Auskunft über die Herkunft der Items respektive Testaufgaben,

¹ Die Angaben beziehen sich auf den deutschsprachigen Kantonsteil.

Gütekriterien und Ergebnisse der verwendeten Items, Skalen und Aufgaben. Überdies enthalten sie deskriptive Informationen aller einbezogenen Items (vgl. Neuenschwander et al., 2004, S.43ff.).

2.3 Erhebungswelle 2006

In der Erhebungswelle 2006 wurden in den Monaten April bis Juni 2006 insgesamt 1669 Jugendliche des neunten und elften Schuljahres aus den Kantonen Aargau, Bern und Zürich untersucht. Zusätzlich wurden die Eltern der untersuchten Jugendlichen in einem Fragebogen zu ihren Kindern befragt.

2.3.1 Stichprobe des Gesamtprojektes

Die Zusammensetzung der Stichprobe basierte auf drei Auswahlkriterien:

Schülerbefragung

1. *Längsschnitt:* Im Jahr 2006 fand eine zweite Erhebungswelle des im Jahre 2002 begonnenen Forschungsprojektes zu familiären Bedingungen von Schülerleistungen statt. Es wurden 616 Jugendliche aus 62 Klassen der ersten Erhebungswelle erneut befragt. Tabelle 2.1 beschreibt detailliert den Rücklauf der Erhebung.

Tabelle 2.1: Längsschnitt: Rücklauf nach Kohorte und nach Geschlecht

	2002			2006		
	weiblich N	männlich N	Total N	weiblich N	männlich N	Total N
K1	235	220	455	192 (1) ²	149 (3)	345
K2	348	348	696	166 (1)	104	271
Total	583	568	1151	360	256	616

2. *Querschnitt:* Zur Erhöhung der Repräsentativität und Vergrößerung der Stichprobe wurden ergänzend zu der Längsschnittstichprobe Jugendliche aus den Kantonen Aargau und Zürich befragt. Da nicht mit einem vollständigen Rücklauf gerechnet werden konnte, wurde auf diese Weise die Stichprobe vergrößert und eine repräsentativere Ausgangsdatenlage für die Rekonstruktion des weiteren Ausbildungsverlaufs geschaffen. Im Kanton Aargau wurden 233 Jugendliche beider Kohorten, im Kanton Zürich 143 Jugendliche des neunten Schuljahres neu in die Untersuchung einbezogen³. Die Jugendlichen wurden klassenweise befragt, wobei die Kohorte neuntes Schuljahr nach folgenden Schichtungskriterien ausgewählt wurde: Es sollten (a) Klassen aus Stadt- wie aus Landschulen sein, (b) sofern dies die Grösse des Schulhauses erlaubte, mehrere Klassen je Schule befragt werden, (c) nur Regelklassen einbezogen werden, (d) gleich viele Klassen aus Sek B- und Sek A-Schulen (AG) resp. Schulen mit gegliederten

² Jeweils in Klammern sind jene Jugendlichen angegeben, welche keiner Person im Jahr 2002 zugeordnet werden konnten.

³ Jugendliche im elften Schuljahr aus dem Kanton Zürich bilden die Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsfachschulen.

Oberstufen und Schulen mit dreiteiliger Oberstufe (ZH) rekrutiert werden sowie (e) - um die Komplexität des Designs zu reduzieren - Mehrjahrgangsklassen ausgeschlossen werden. Insgesamt wurden die Jugendlichen in neun Klassen aus vier Zürcher Schulen (zwei Land- und zwei Stadtschulen) und in sieben Klassen aus vier Aargauer Schulen (eine Stadt- und drei Landschulen) befragt.

3. *Zürcher Berufsfachschulen*: Diese Teilstichprobe ist repräsentativ für ausgewählte Berufe und umfasst 41 Klassen aus Berufsfachschulen des Kantons Zürich⁴.

Elternbefragung

Neben dem Schülerfragebogen wurden auch die Eltern der Jugendlichen befragt. Die Gesamtstichprobe der untersuchten Eltern setzte sich aus den oben beschriebenen drei Teilstichproben zusammen. 297 Eltern wurden ein zweites Mal befragt, 388 Eltern kamen in Zürich dazu und 135 aus dem Kanton Aargau. Insgesamt nahmen 820 Eltern an der Untersuchung teil (Tabelle 2.2).

Tabelle 2.2: Gesamtstichprobe Eltern

	Bern	Zürich	Aargau	Total
K1	233	116	43	392
K2	64	272	92	428
Total	297	388	135	820

2.3.2 Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung

Wie in der Abbildung 2.1 ersichtlich wird, wurden in der Erhebungswelle 2006 im Rahmen der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung 677 Lernende im 2. Lehrjahr in das Projekt integriert.

Lernendenbefragung

Die Auswahl der Stichprobe basierte auf folgenden Kriterien:

Zuerst wurden in Absprache mit dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich zehn Berufe ausgewählt (nur dreijährige Lehren, welche (a) typische Männerberufe, (b) typische Frauenberufe, (c) typisch gemischt-geschlechtliche Berufe waren).

Danach wurde die gesamte Anzahl Lernende je Beruf im Kanton Zürich berechnet und eine repräsentative Anzahl von Klassen je Beruf festgelegt, wobei die gesamte Anzahl Klassen 40 betragen sollte. Anschliessend wurden die Berufsfachschulen im Kanton Zürich bestimmt, welche diese Berufe führten und zufällig Klassen im zweiten Lehrjahr ausgewählt. Befragt wurden 677 Schülerinnen und Schüler aus neun Berufsfachschulen mit insgesamt 41 Klassen. In Tabelle 2.3 sind die Lehrberufe nach Geschlecht und Klassen aufgelistet.

⁴ Detailliertere Ausführungen siehe 2.3.2.

Tabelle 2.3: Lehrberufe der Zürcher Berufsfachschulen

Berufslehre	Geschlecht		Total N	Anzahl Klassen
	weiblich N	männlich N		
Automonteur	0	66	66	4
Coiffeur/-se	106	2	108	7
Dentalassistentin	62	0	62	3
Detailhandelsangestellte/-r	66	46	112	7
Fachangestellte/-r Gesundheit	78	4	82	4
Gärtner/-in	12	33	45	3
Koch/ Köchin	35	49	84	5
Montageelektriker	0	39	39	3
Pharmaassistentin	52	0	52	3
Sanitärmonteur	0	27	27	2
Total	411	266	677	41

Elternfragebogen

Auch bei der Ergänzungsstudie Berufsbildung Zürich wurden zusätzlich zu den Jugendlichen deren Eltern befragt. Die Stichprobe umfasste insgesamt 273 Eltern. Die Tabelle 2.4 zeigt die Zusammensetzung dieser Stichprobe, bezogen auf Lehre und Geschlecht ihrer Kinder.

2.3.3 Instrumente

In der Erhebungswelle 2006 wurden ein standardisierter Fragebogen für die Jugendlichen sowie Leistungstests in Mathematik und Deutsch eingesetzt. Zusätzlich wurden die Eltern in einem Fragebogen zu ihren Kindern befragt.

2.3.3.1 Fragebogen

Für die Auswahl der Fragebogenitems wurden bewährte Skalen mit guten Gütekriterien, Eigenkonstruktionen, die sich in der ersten Erhebungswelle 2002 als reliabel erwiesen haben und neu konstruierte Items verwendet.

Zu folgenden Themen wurden den Jugendlichen und deren Eltern Items vorgelegt:

Schülerfragebogen

- Angaben zur Person (Selbstwert, Sozialkompetenz, Lebenseinstellung, Medienkonsum)
- Familiäre Situation (Elternbeziehung, Familienklima, Vorbild Mutter)
- Schulische Situation (Elternunterstützung, Klassenzufriedenheit, Störung der sozialen Ordnung, Hausaufgaben, extrinsische und intrinsische Motivation in der Schule)

Tabelle 2.4: Zürcher Berufsfachschulen: Elternstichprobe

Berufslehre Jugendliche(-r)	Geschlecht Kind		Total N
	weiblich N	männlich N	
Automonteur	0	15	15
Coiffeur/-se	33	0	33
Dentalassistentin	22	0	22
Detailhandelsangestellte/-r	24	19	43
Fachangestellte/-r Gesundheit	51	2	53
Gärtner/-in	7	21	28
Koch/ Köchin	20	19	39
Pharmaassistentin	19	0	19
Montageelektriker	0	11	11
Sanitärmonteur	0	7	7
Total	173	94	270

- Eigenes Verhalten im Unterricht und Wahrnehmung der Lehrperson
- spezifisch im Deutschunterricht
- spezifisch im Mathematikunterricht
- Übergang in die weitere Schul- und Berufsausbildung/ Schul bzw. Ausbildungssituation (Berufswahlprozesse, Elternunterstützung, Sozialisation im Lehrbetrieb/Schule, Belastungen bei Übergängen, Passung der Anschlusslösung, Berufswahlkriterien)
- bisheriges Leben und Zukunftsperspektiven

Elternfragebogen

- Angaben zur Person
- Familie (Vorbild, Stimulation, Erziehungswerte, Familienklima, Interaktionsdichte)
- Schule (Funktion der Eltern-Lehrer Zusammenarbeit, Hausaufgaben Mathematik, Hausaufgaben Deutsch, Elterunterstützung allgemein, Leistungsattribution, Elternmotivierung, Zukunftsperspektiven, Elternunterstützung bei der Berufswal/Wahl der Mittelschule)

Die Daten wurden nach der Computererfassung bereinigt und nach testtheoretischen Kriterien analysiert (Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen).

2.3.3.2 Leistungstests

Die verwendeten Leistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik wurden bereits in der ersten Erhebungswelle des Forschungsprojektes erfolgreich eingesetzt. Bei der Entwicklung der im Jahre 2006 verwendeten Leistungstests konnten auf Erkenntnisse der ersten Erhebungswelle zurückgegriffen werden. Es wurden Leistungstests für das neunte und für das elfte

Schuljahr entwickelt, welche mit den Leistungstests der Erhebungswelle 2002 vergleichbar sind (vgl. Neuenschwander, Schaub & Angehrn, 2007c; Neuenschwander et al., 2007d).

Ziel des Leistungstests *Mathematik* war es, mathematische Grundkenntnisse aus zentralen Inhaltsbereichen der Mathematik (Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen) zu prüfen. Im neunten Schuljahr wurden Fertigkeiten erfragt, die gemäss Lehrplänen der Kantone Bern, Zürich und Aargau im Mathematikunterricht bis Ende achtens Schuljahr vermittelt werden. Damit sollten die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Schultypen wie Sek B, Sek A und Gymnasium erfasst werden. Da im elften Schuljahr nicht von einem einheitlichen mathematischen Kenntnisstand ausgegangen werden konnte (z.B. ist Mathematikunterricht nicht Bestandteil aller Ausbildungsgänge), wurden als Referenzsystem jene mathematischen Kompetenzen gewählt, die gemäss Lehrplan am Ende der obligatorischen Schulzeit vorhanden sein sollten. Der Test sollte ausserdem einen breiten Leistungsbereich erfassen und Aussagen über die Leistungen sowohl von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wie auch von Berufsmaturitäts- und Berufsschülerinnen und -schülern zulassen. Neben dem Fokus auf Kenntnissen und Fertigkeiten wurden allgemeine Lernziele des Mathematikunterrichts (Vorstellungsvermögen, Mathematisierfähigkeit und Problemlöseverhalten) bei der Entwicklung der Aufgaben berücksichtigt. Auf Basis dieser Grobziele wurde in mehreren projektinternen Diskussionen ein Aufgabenpool zusammengestellt und schliesslich im Rahmen von Expertengesprächen⁵ eine Auswahl getroffen. Diese Aufgaben wurden in Pretests mit zwei Sekundarklassen des neunten Schuljahres und einer Berufsfachschulklasse des elften Schuljahres erprobt. Bei der anschliessenden testtheoretischen Prüfung stellten sich zwei Aufgaben des Leistungstests des elften Schuljahres als zu schwierig heraus. Sie wurden daher nicht in die endgültige Fassung des Leistungstests aufgenommen.

Um den *Deutschfähigkeiten* und -kenntnissen der Jugendlichen am besten Rechnung zu tragen, war das Ziel des Leistungstests Deutsch, eine möglichst grosse Vielfalt sprachlicher Aktivitäten zu berücksichtigen. Sprachliche Aktivitäten umfassen vier Kompetenzen: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Aufgrund der Testsituation (gruppenweise Erhebung) konnte der mündlichen Sprachproduktion der Jugendlichen keine Rechnung getragen werden. Auf Basis der drei verbleibenden Kompetenzbereiche, welche in vielen schweizerischen Lehrplänen vorgegeben werden (Hörverständnis, Leseverständnis und Schreiben), wurde in mehreren projektinternen Diskussionsrunden ein Aufgabenpool zusammengestellt und schliesslich im Rahmen von Expertengesprächen⁶ eine Auswahl getroffen. Diese wurde in Pretests in vier Klassen des neunten Schuljahres (davon zwei Klassen aus dem Progymnasium) und in vier Klassen des elften Schuljahres (zwei Klassen aus der Gewerbeschule und zwei Klassen aus dem Gymnasium) mit insgesamt 131 Schülerinnen und Schüler überprüft und nachher punktuell erneut überarbeitet.

2.3.4 Durchführung

Die Befragung der Jugendlichen fand einerseits klassenweise in der Schule statt, andererseits wurden die Fragebögen nach Hause verschickt. Bei der Erhebung in Klassen fanden die Befragungen an zwei Terminen statt. Beim ersten Termin füllten die Jugendlichen den Fragebogen aus und nahmen den Elternfragebogen mit nach Hause. Beim zweiten Termin brachten

⁵ Bei den Experten handelt es sich um zwei Fachdidaktiker Mathematik der Sekundarstufe II.

⁶ Bei den Experten handelt es sich um zwei Fachdidaktiker(-innen) Deutsch der Sekundarstufe II.

sie den ausgefüllten Elternfragebogen wieder mit und lösten die Leistungstests Deutsch und Mathematik. Die Befragung der Klasse wurde mit einer standardisierten Instruktion eingeleitet und von einer Projektmitarbeiterin geleitet. Jugendliche, welche nicht in eine Gruppe zusammengeführt werden konnten, erhielten den Schüler- und Elternfragebogen nach Hause gesandt und wurden bei Nichtbeantwortung des Fragebogens zweimal postalisch gemahnt. Wegen fehlender Projektressourcen wurden die Eltern nicht gemahnt, weshalb die Rücklaufquote geringer war als bei den Jugendlichen.

Der Anteil der schulisch befragten Jugendlichen war aus verschiedenen Gründen weniger gross. Zum einen waren nicht alle Schulen kooperationsbereit und stellten Unterrichtszeit für die Untersuchung zur Verfügung. Ein besonderes Problem bestand zudem darin, dass die Lernenden nur einzelne Tage pro Woche in der Berufsfachschule unterrichtet werden und es daher kaum möglich war, am gleichen Tag eine Gruppe von Lernenden der gleichen Schule zu befragen. Daher musste die Befragung teilweise am unterrichtsfreien Samstag stattfinden, wofür nur einzelne Jugendliche motiviert werden konnten. Zur Erhöhung des Rücklaufs wurden die Jugendlichen in einem zweiten Schritt postalisch befragt. Bei postalisch befragten Jugendlichen kamen keine Leistungstests zum Einsatz.

Die Jugendlichen der Querschnittsstichprobe wurden in analoger Weise klassenweise befragt.

2.4 Erhebungswelle 2007

Die beschränkten finanziellen Ressourcen erforderten bei der Erhebungswelle 2007 eine sehr eng umschriebene und kostengünstige Erhebungsmethode (Neuenschwander, Angehrn, Bugnard, Gehrig, Heinss, Frey, 2007b). Eine web-basierte Befragung bot sich an, weil somit dadurch keine Druck- und Versandkosten entstanden und die Daten unmittelbar elektronisch vorlagen. Gleichwohl konnten dank Identifikationscode und Passwort Individuen zuordenbare Daten unter Einhaltung des Datenschutzes erfasst werden. Die Qualität der Daten ist somit durchaus vergleichbar mit derjenigen von postalischen Befragungen.

2.4.1 Stichprobe des Gesamtprojektes

Bei der Stichprobenbeschreibung wird an dieser Stelle auf eine Darstellung der Auswahlkriterien für die Stichprobe verzichtet. Grundsätzlich wurden alle Jugendlichen angeschrieben, welche bisher mindestens ein Mal an der Untersuchung teilgenommen hatten oder einer Berufsfachschulklasse angehörten, die wir in die Untersuchung einbezogen hatten. Insgesamt wurden 2137 Jugendliche kontaktiert, davon nahmen 1407 an der dritten Erhebungswelle im Winter 2007 teil. Der Rücklauf betrug somit 65.8%.

Die Tabelle 2.5 zeigt die Geschlechter- und Altersverteilung der Jugendlichen in der Erhebung 2007.

Des Weiteren wird die Entwicklung der Längsschnittstichprobe über die drei Erhebungswellen in der Tabelle 2.6 dargestellt. In der zweiten Erhebungswelle nahmen 616 der Schülerinnen und Schüler der ersten Erhebungswelle nochmals teil. In der Erhebungswelle 2007 waren es noch 469.

Die Zusammensetzung der Stichprobe 2007 aufgegliedert in die drei verschiedenen Teilstichproben der zweiten und dritten Erhebungswelle, ist in der Tabelle 2.7 ersichtlich.

Tabelle 2.5: Geschlechter- und Altersverteilung 2007

	Geschlecht		Alter	
	männlich	weiblich	M	SD
K1	184	222	16.9	.61
K2	400	543	19.3	1.2
Nicht zugeordnet	30	26	20.6	2.5

Legende: K1: Kohorte 1, zehntes Schuljahr; K2: Kohorte 2, zwölftes Schuljahr; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung

Tabelle 2.6: Längsschnittstichprobe Wellen 1, 2 und 3

	1. Erhebungswelle 02	2. Erhebungswelle 06	3. Erhebungswelle 07
	N	N	N
K1	455	345 (4)	241
K2	696	271 (1)	228
Total	1151	616	469

Anmerkung: Jeweils in Klammern sind jene Jugendlichen angegeben, welche keiner Person der 1. Welle zugeordnet werden konnten.

Tabelle 2.7: Zusammensetzung Teilstichproben

	2. Erhebungswelle 06	3. Erhebungswelle 07
	N	N
Berner Längsschnitt	616	469 (76.1 %)
Zusatzstichprobe Berufsfachschulen Zürich	677	518 (76.5%)
Zusatzstichprobe ohne Zürcher Berufsfachschulen und Berner Längsschnitt	376	228 (60%)
Total	1669	1215 (72.8%) ^a

^a Von den restlichen 192 Jugendlichen haben 136 an Welle 1, nicht aber an Welle 2 teilgenommen. Schliesslich wurden 56 Jugendliche in Welle 3 im Rahmen der Klassenbefragung erstmals befragt.

2.4.2 Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung

Die Ausgangsstichprobe war gleich wie im Jahr 2006 (Welle 2). Wie bereits aus Tabelle 2.7 ersichtlich wurde, haben von den 677 Lernenden aus Zürcher Berufsfachschulen, welche in der Erhebungswelle 2 dabei waren, 518 in der dritten Erhebungswelle wieder teilgenommen. Der Rücklauf war hier deutlich höher als in der Längsschnittstichprobe, weil die Lernende direkt in den Klassen befragt wurden. Aufgrund fehlender Bereitwilligkeit seitens der Schule

eine Schulstunde für das Ausfüllen des Fragebogens zur Verfügung zu stellen, wurden 9 Klassen postalisch befragt.

2.4.3 Instrumente

In der Erhebungswelle 2007 wurde jeweils ein standardisierter Fragebogen für die Lernende sowie für die Schülerinnen und Schüler eingesetzt. Zusätzlich wurden den in den Klassen befragten Jugendlichen Denkaufgaben zur Lösung vorgesetzt.

2.4.3.1 Internetfragebogen

In der Erhebungswelle 2007 wurde ein kurzer standardisierter Fragebogen entwickelt und unter Beizug eines Tools der Universität Zürich (www.olat.unizh.ch) ins Internet gestellt. Es wurde je ein Internetfragebogen für die Schülerinnen und Schüler und die Lernende entwickelt. Die beiden Fragebogen entsprechen sich weitgehend, unterscheiden sich aber bezüglich den Fragen zur Ausbildungssituation und Vorbereitung auf das Erwerbsleben. Bei den Lernenden war es notwendig, diese mit Fragen zum beruflichen Kontext zu ergänzen, aus diesem Grunde ist der Lernendenfragebogen umfassender. Beim Fragebogen der Schülerinnen und Schüler wurde hingegen neben dem fachspezifischen Selbstkonzept Deutsch auch dasjenige der Mathematik erfasst. Da nicht alle Lernenden in der Berufsfachschule das Fach Mathematik belegen müssen, wurde bei ihnen nur das fachspezifische Selbstkonzept Deutsch und zusätzlich das berufliche Selbstkonzept erfasst.

Nach Möglichkeit wurden die gleichen Items wie in der Erhebungswelle 2006 eingesetzt, um die längsschnittliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Im Hinblick auf neu zu messende Konstrukte wurden möglichst publizierte (reliable und valide) Items verwendet. Die Entwicklung des Internetfragebogens wurde technisch vom Support-Team der Universität Zürich unterstützt. Der Fragebogen wurde so konstruiert, dass zuerst die interessierenden Konstrukte bestimmt und danach dazu passende Operationalisierungen gesucht wurden. Die ausgewählten Items wurden Experten zur Beurteilung vorgelegt und danach bei Jugendlichen der Zielgruppe (Berufsfachschule und Mittelschule) erprobt (Pretest), bevor sie in der Gesamtstichprobe eingesetzt wurden. Zusammengefasst wurden Items zu folgenden Themen den Lernenden und den Schülerinnen und Schüler vorgelegt:

Fragebogen für Lernende

- Angaben zur Person
- Ausbildungs- und Arbeitssituation
- Betrieb, Stellensuche, Kriterien Berufswahl
- Zufriedenheit mit der aktuellen Ausbildungssituation, Zeugnisnoten, Sozialisation im Lehrbetrieb, Kontaktperson im Lehrbetrieb
- Berufliche Situation (Fähigkeitsselbstkonzepte, Identifikation, Arbeitszufriedenheit)
- Schulische Situation (Deutsch/ABU, Unterrichtsmotivation)
- Globaler Selbstwert, Aussehen, Sport, Alkoholkonsum
- Sozialkompetenz (Eltern, Peer)
- Umfeld (Peers, Eltern)
- Bisheriges Lebensereignisse und Ausblick

Schülerfragebogen

- Angaben zur Person
- Kriterien Ausbildungs-Studienwahl
- Ausbildungssituation (Zufriedenheit mit Schulsituation, Zeugnisnoten, Herausforderungen in der Schule)
- Schulisches Fähigkeitskonzept, Identifikation, Werte
- Interesse der Eltern
- Schulische Situation (Deutsch, Mathematik, Unterrichtsmotivation)
- Betrieb, Stellensuche, Berufswahl/Studienwahl
- Unterrichtssituation (Zufriedenheit, Motivation, Noten)
- Berufliche Situation (Fähigkeitsselbstkonzepte, Identifikation, Arbeitszufriedenheit)
- Globaler Selbstwert, Aussehen, Sport, Alkoholkonsum
- Umfeld (Peers, Eltern)
- Bisherige Lebensereignisse und Ausblick

Die erhobenen Daten wurden nach der Computererfassung bereinigt und nach testtheoretischen Kriterien analysiert (Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen).

2.4.3.2 Denkaufgaben

Zusätzlich zu dem Fragebogen wurden den Lernenden⁷ Denkaufgaben vorgelegt. Die Absicht war schul- und notenunabhängige Potentiale der Jugendlichen festzustellen. Sie mussten 3 ausgewählte Aufgabengruppen aus dem I-S-T 2000R⁸ zu den Themengebieten Gemeinsamkeiten, Zahlenreihen und Würfelaufgaben lösen. Diese Aufgabengruppen lassen sich nach Amthauer, Brocke, Liepmann und Beauducel (2001) folgenden Intelligenzkomponenten zuordnen:

- (a) Gemeinsamkeiten: verbale Intelligenz
- (b) Zahlenreihen: numerische Intelligenz
- (c) Würfelaufgaben: figurale Intelligenz

Alle drei Subtests erfassen nach Amthauer et al. (2001) fluide Intelligenz (im Unterschied zur kristallinen).⁹

2.4.4 Durchführung

Die Jugendlichen, welche nicht mehr in den Klassenverbänden kontaktiert werden konnten, erhielten brieflich einen Zugangscodex mit Passwort. Zusätzlich erhielten sie für die Teilnahme eine kleine Belohnung (ein Warengutschein im Wert von 10 Franken). Wenn sie nach

⁷ Die Denkaufgaben wurden nur bei den Lernenden des Kantons Zürich, welche klassenweise befragt werden konnten, durchgeführt.

⁸ Intelligenz-Struktur-Test 2000 R von Amthauer, Brocke, Liepmann und Beauducel (2001).

⁹ Cattell (1971) unterschied zwei Faktoren zweiter Ordnung, die er als fluide und kristalline Intelligenz bezeichnete. Die fluide Intelligenz repräsentiert die gehirnphysiologische Effizienz, die sich beispielsweise in der Verarbeitungsgeschwindigkeit ausdrückt. Fluide Leistungen sind inhaltsübergreifende, kognitive Grundfunktionen, die eine flexible Aufnahme und Verarbeitung von Informationen ermöglichen. Dagegen ist die kristalline Intelligenz als Niederschlag individueller Erfahrungen zu sehen, die etwa dem verbalen Verstehen oder der routinisierten Durchführung effektiver Problemlösestrategien zugrunde liegen.

zwei Mahnungen nicht reagierten, wurden sie telefonisch kontaktiert und erhielten eine kleine Hilfestellung. Damit sollten Rücklaufverzerrungen verhindert werden, weil Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und mit geringer schulischer Bildung möglicherweise grössere Widerstände haben, an einer Internetbefragung teilzunehmen. 63,32% dieser Jugendliche, welche zusätzlich telefonisch zu einer Teilnahme aufgefordert wurden, machten bei der Untersuchung mit.

Die Jugendlichen der Zürcher Ergänzungsstichprobe Berufsbildung waren in den gleichen Berufsfachschulklassen erreichbar wie bei der letzten Befragungswelle. Sie befanden sich im dritten und letzten Lehrjahr. Entsprechend konnte – die Einwilligung der Schulleitung vorausgesetzt – die Befragung während des Unterrichts (ca. 30-40 Min.) direkt am PC erfolgen. Eine geschulte Projektmitarbeiterin suchte die Klasse auf und sorgte dafür, dass der Fragebogen nach einer kurzen Instruktion selbstständig von den Lernenden ausgefüllt werden konnte. Die Lernenden erhielten einen persönlichen Zugangscode und ein Passwort.

2.5 Erhebungswelle 2008

2.5.1 Stichprobe des Gesamtprojektes

Die Ausgangsstichprobe umfasste alle Jugendliche, die mindestens einmal an einer früheren Datenerhebung mitgemacht hatten und nicht explizit ihre weitere Teilnahme an einer früheren Untersuchung verweigert hatten. Die Jugendlichen der 1. Kohorte befanden sich 2008 im 11. Schuljahr/2. Lehrjahr und diejenigen in der zweiten Kohorte im 13. Schuljahr/erster Beruf(Übertritt Erwerbsleben). Diese Angaben beziehen sich auf die Jugendlichen, die den Ausbildungsweg ohne Unterbruch (Wiederholungen, Brückenangebote etc.) absolviert haben.

Insgesamt wurden 2003 Jugendliche postalisch angefragt an der Erhebung 2008 zu partizipieren (Neuenschwander & Frank, 2009). Davon nahmen 1221 Jugendliche effektiv teil. Der Rücklauf betrug somit 60.9%. Die Jugendlichen waren im Durchschnitt 19 Jahre alt, der Anteil Frauen betrug 59% (vgl. Tabelle 2.8). 25% ($N=212^{10}$) der jungen Erwachsenen haben einen familiären Migrationshintergrund (die Eltern sind im Ausland geboren).

Tabelle 2.8: Geschlecht und Alter der Stichprobe 2008

	N	Geschlecht		Alter
		männlich	weiblich	M (SD)
		N	N	
K1	445	203	241	18 (0.57)
K2	774	301	473	20 (1.18)
Total	1219 ^a	504	714	19 (1.50)

^a Bei 1 Person fehlen diese Angaben.

In Tabelle 2.9 ist die Entwicklung der Längsschnittstichprobe über drei Erhebungswellen von 2006 bis 2008 dargestellt. Von den 1669 Jugendlichen (Berner Längsschnitt- und Ergänzungsstichprobe), welche in der 2. Erhebungswelle 2006 teilgenommen hatten, nahmen 62%

¹⁰ Diese Frage wurde nur im Telefoninterview (vgl. Kap. 2.5.4) gestellt, deshalb wurde die Frage nur von 856 Personen beantwortet.

($N=1033$) im Jahr 2008 wiederum teil. 52% ($N=865$) hatten an allen drei Wellen teilgenommen. Der Rücklauf war in der Kohorte 2 signifikant kleiner ($N=612$, 57%) als in Kohorte 1 ($N=421$, 72%), $\chi^2(1)=35.45$, $p<.001$. Es hatten signifikant mehr Frauen teilgenommen (Kohorte 1, $\chi^2(1)=8.99$, $p<.01$; Kohorte 2, $\chi^2(1)=5.73$, $p<.05$) und signifikant weniger Ausländer (Kohorte 1, $\chi^2(1)=22.34$, $p<.001$; Kohorte 2, $\chi^2(1)=25.56$, $p<.001$). Die Teilnehmer hatten einen signifikant höheren familiären sozioökonomischen Status (Kohorte 1, $t(561)=4.29$, $p<.001$; Kohorte 2, $t(1020)=4.02$, $p<.001$). Es bestand aber kein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden in depressiven Tendenzen (Kohorte 1: $t(584)=0.16$, $p>.05$; Kohorte 2: $t(1076)=0.90$, $p>.05$) oder in der Elternbeziehung (Kohorte 1: $t(584)=-1.47$, $p>.05$; Kohorte 2: $t(1076)=-1.23$, $p>.05$). In der Kohorte 2 bestanden keine signifikanten Unterschiede bezüglich Schwierigkeiten in der beruflichen Sozialisation ($t(932)=0.33$, $p>.05$) oder den eingeschätzten Arbeitsmarktchancen ($t(930)=-0.39$, $p>.05$). Die Teilnehmenden gehören insgesamt eher zu einer privilegierteren, bildungsnäheren Gruppe als die Nicht-Teilnehmenden und Frauen sind übervertreten. Es besteht aber kein Unterschied in wichtigen Ausbildungsvariablen und in der Beziehung zu den Eltern.

Tabelle 2.9: Längsschnittstichprobe Wellen 06, 07 und 08

	2. Erhebungswelle 06	3. Erhebungswelle 07	4. Erhebungswelle 08
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
K1	589	386 (66%)	339 (58%)
K2	1080	829 (77%)	526 (49%)
Total	1669	1215 (73%)	865 (52%)

2.5.2 Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung

Von der Ausgangsstichprobe im Jahr 2006 mit 677 Lernenden der Zusatzstichprobe "Berufsschule Zürich" nahmen im Jahr 2008 337 Personen teil. Die Rücklaufquote betrug somit 50%. 65% dieser Teilstichprobe des Jahres 2008 waren Frauen ($N=219$), das Durchschnittsalter betrug 20.7 Jahre ($SD=1.53$). 35% ($N=69^{11}$) der jungen Erwachsenen haben einen familiären Migrationshintergrund. Von 274 Personen liegen Längsschnittdaten sowohl von der Welle 2006, 2007 und 2008 vor, von weiteren 62 Personen nur für die Welle 2006 und 2008. Es bestanden die selben Rücklauf Tendenzen wie in Kapitel 5.2.1 beschrieben, mit einer Übervertretung von Frauen, Personen ohne Migrationshintergrund und Personen mit hohem familiären sozioökonomischen Status, während kein signifikanter Unterschied in den oben genannten Ausbildungsvariablen und in der Elternbeziehung bestand. Es bestanden ausserdem Rücklaufverzerrungen in Abhängigkeit vom gelernten Beruf, $\chi^2(1)=39.54$, $p<.001$. Automonteure hatten signifikant seltener und Fachangestellte Gesundheit signifikant häufiger teilgenommen.

2.5.3 Instrumente

In der Erhebungswelle 2008 wurden standardisierte Fragebogen für die jungen Erwachsenen verwendet. Alle füllten den Hauptfragebogen aus und je nach aktuellem Ausbildungs- und

¹¹ Diese Frage wurde nur im Telefoninterview (vgl. Kap. 2.5.4) gestellt, deshalb wurde die Frage nur von 195 Personen beantwortet.

Erwerbsstatus 1-2 Teilfragebogen zu den Bereichen Schule/Studium, Lehrbetrieb, Arbeitsbetrieb oder Zwischenlösung.

Es wurden bewährte Skalen mit guten Gütekriterien, Eigenkonstruktionen, die sich in den ersten drei Erhebungswellen (2002, 2006, 2007) als reliabel erwiesen hatten, und neu konstruierte Items verwendet. Den jungen Erwachsenen wurden Items zu folgenden Themen vorgelegt:

Hauptfragebogen

- Angaben zur Person (einschliesslich Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Wohnsituation)
- Aktuelle Ausbildungs- und Arbeitssituation
- Passung, Übergangskompetenzen, Stellenwahlkriterien
- Selbstwert, Lebenseinstellungen, Tugenden
- Gesundheit (Drogenkonsum, Aggression)
- Politische Partizipation
- Berufliche Zukunftsaussichten, Berufs- und Lebensziele, Heirat- und Kinderwunsch
- Soziales Netz (Sozialkompetenz, Freundschaften, Partnerschaft, Akkulturationsorientierung)
- Familiäre Situation (Beruf der Eltern, Interesse der Eltern an der Ausbildung, Beziehung)

Teilfragebogen für Schule / Studium

- Angaben zur aktuell besuchten Schule/Hochschule
- Angaben zum bisherigen Bildungsverlauf (Klassenwiederholungen, nicht bestandene Abschlussprüfung)
- Zufriedenheit, Sozialisation, Fähigkeitskonzept
- Belastungen beim Übergang
- Angaben zur geplanter Anschlusslösung
- Bildungsaspiration, Zeugnisnoten

Teilfragebogen für Lehrbetrieb

- Angaben zur Lehre, Lehrbetrieb, Berufsbildner/-in und weiteren Bezugspersonen
- Bewertung der Arbeitstätigkeit, Zufriedenheit, Sozialisation, Fähigkeitskonzept
- Stellensuche (Chancen auf dem Arbeitsmarkt)

Teilfragebogen für Arbeitsbetrieb

- Angaben zu aktuelle Arbeitssituation, vorgesetzte Person, berufliches Netzwerk
- Angaben zum bisherigen Bildungsverlauf (Art der bisherigen Ausbildung, nicht bestandene Abschlussprüfung, Abschlussnote)
- Angaben zu Weiterbildung

- Bewertung der Arbeitstätigkeit, Zufriedenheit, Sozialisation, Fähigkeitskonzept
- Belastungen beim Übergang
- Stellensuche (soziale Unterstützung, Strategien)

Teilfragebogen für Zwischenlösungen

- Angaben zur aktuellen Zwischenlösung (Art, Gründe)
- Angaben zum bisherigen Bildungsverlauf (Art der bisherigen Ausbildung, Abschlussnoten, Erwerbslosigkeit)
- Zufriedenheit
- Angaben zur geplanter Anschlusslösung
- Belastungen beim Übergang

Die Daten wurden nach der Computererfassung bereinigt und nach testtheoretischen Kriterien analysiert (Faktoranalysen, Reliabilitätsanalysen).

2.5.4 Durchführung

Weil sich die Jugendlichen in sehr unterschiedlichen Ausbildungs- bzw. Tätigkeitssituationen befanden, wurden sie schriftlich befragt. Im Frühling 2008 wurden die Fragebogen per Post an ihre Heimadresse geschickt. Personen, die nach zwei Mahnungen nicht geantwortet hatten, wurden in einer gekürzten Version des Fragebogens telefonisch befragt, um den Rücklauf zu erhöhen. Es wurde bis zu fünf Mal versucht die Teilnehmenden telefonisch zu erreichen. So konnten weitere 17% der Ausgangsstichprobe ($N=336$) für die Teilnahme gewonnen werden. Für die Teilnahme erhielten die Jugendlichen einen Warengutschein von Manor im Wert von Fr. 10.- und sie nahmen zusätzlich an einer Verlosung teil, in der es einen Reisegutschein von Globetrotter im Wert von Fr. 500.- zu gewinnen gab.

3 Familiäre und schulische Bedingungen des Schulerfolgs

In diesem Kapitel wird der ersten Frage nach familiären und schulischen Bedingungen des Schulerfolgs in der Sekundarstufe I und II nachgegangen. Dafür wird zuerst ein Leitkonzept für die Auswertung eingeführt, nachher werden wichtige Ergebnisse der Datenanalysen vorgestellt. Das Kapitel ist in zwei Hauptteile gegliedert: (1) Familie und Bildungseffekte: Wie beeinflussen familiäre Bildungseffekte Leistungen und Motivation von Lernenden (Kapitel 3.1 und 3.2)? (2) Schultypvergleich: Wie unterscheiden sich Leistungen und Motivation zwischen verschiedenen Schultypen (wie Gymnasium, Berufsmaturitätsschule, Berufsbildung)? Lassen sich unterschiedliche Erklärungsmuster in Gymnasium und Berufsbildung finden? Anschliessend wird in Kapitel 4 die Frage nach den Effekten der Berufsbildung anhand von Berufsfachschulklassen im Kanton Zürich präzisiert.

3.1 Einführung, Arbeitsmodell

Zur Strukturierung der Auswertungen entwickelten wir ein Auswertungsmodell zur Erklärung von Sozialisationseffekten. Dabei beschränken wir uns vor allem auf Effekte wie schulische Leistungen, schulische Motivation und Fähigkeitsselbstkonzepte. Wir gehen gemäss Abbildung 3.1 davon aus, dass der Lernprozess einerseits von stabilen Personenmerkmalen wie Persönlichkeit, Intelligenz, Geschlecht beeinflusst wird, andererseits durch Merkmale der Kontexte Familie und Schule. Weitere Sozialisationseffekte wie organisierte Freizeitvereine, Gleichaltrigenbeziehungen dürften zwar auch einen wesentlichen Einfluss haben (vgl. Walberg, 1986), werden aber aus Gründen der Übersichtlichkeit hier weggelassen. Die stabilen Personenmerkmale sowie die Kontextmerkmale beeinflussen den Lern- und Sozialisationsprozess und damit direkt und indirekt die Sozialisationseffekte. Im familiären Umfeld werden Strukturmerkmale wie der sozioökonomische Status, die Familienzusammensetzung, Migrationshintergrund von Prozessmerkmalen wie das Familienklima, die Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungsstil usw. unterschieden. Das schulische Umfeld ist ausserordentlich vielfältig und komplex (Neuenschwander, 2005). Nach den Ebenen lassen sich beispielsweise Schulsystem, Einzelschule und Unterricht unterscheiden. Daneben sind curricular-fachliche Komponenten von sozialen Komponenten zu unterscheiden. In der Berufsbildung wird die Ausbildung in der Berufsfachschule ausserdem mit derjenigen im Lehrbetrieb ergänzt. In Abbildung 3.1 ist die direkte Wechselwirkung zwischen Schule und Familie, zum Beispiel in Form von Eltern-Lehrer-Kontakten (Kapitel 1.4) aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingetragen. Ebenfalls nicht eingetragen sind die Rückkoppelungsschlaufen von den Sozialisationseffekten zurück auf das familiäre bzw. schulische Umfeld, denn die schulischen Leistungen der Kinder dürften sowohl das familiäre wie auch das schulische Umfeld beeinflussen. Im Folgenden diskutieren wir ausgewählte Wechselwirkungen zwischen diesen Konzepten.

In Kapitel 3.2 wird vor allem die Beziehung des familiären Umfeldes zu den Sozialisationseffekten Leistung, Motivation und Selbstkonzept anhand von ausgewählten Analysen illustriert. In Kapitel 3.3 wird dann der Blick stärker auf das schulische und berufliche Umfeld gerichtet.

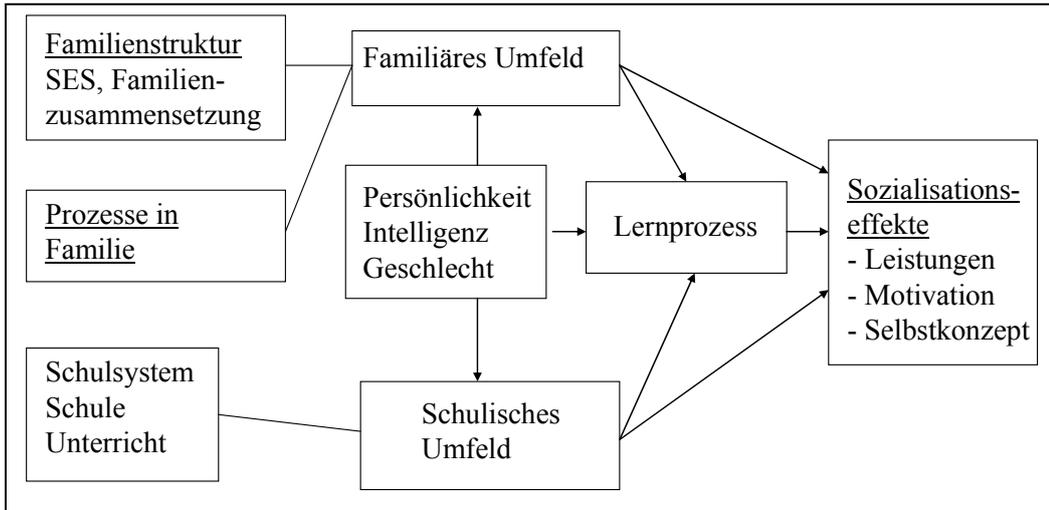


Abbildung 3.1: Arbeitsmodell (Rückkoppelungsschlaufen sind nicht eingetragen)

3.2 Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen

Im ersten Schritt wird den Fragen nachgegangen, wie familiäre Struktur- und Prozessmerkmale den Lernprozess und die Leistungen der Kinder beeinflussen.

3.2.1 Familienstruktur und Schülerleistungen

In der Tat wurde bereits 1966 im Coleman-Report darauf hingewiesen, dass der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler wesentlich von ihrer familiären Unterstützung abhängt. Dabei unterscheiden sich die Lernbedingungen zwischen den Familien stark. Bereits im Kleinkind- und Vorschulalter erhalten Kinder sehr unterschiedliche Förderung und treten mit einem unterschiedlichen Wissensstand in die Schule ein. Während manche Kinder bei der Einschulung bereits sehr gut lesen und schreiben können, besitzen andere nur elementare Kenntnisse.

Gestützt auf empirische Studien schrieb Krumm (1996), dass die Schulleistungsvarianz durch die Lernbedingungen in der Familie im Vergleich zur Schule im Verhältnis 2:1 aufgeklärt werden können. Auch wenn ein wesentlicher Teil des Effekts auf Vererbung (Gene) zurückzuführen sein mag, darf offenbar die Bedeutung der familiären Lernbedingungen für das schulische Lernen nicht unterschätzt werden.

Bereits in Kapitel 1.2 wurde darauf hingewiesen, dass der sozioökonomische Status der Familie die Schülerleistungen wesentlich erklärt, zuletzt im Rahmen von PISA mehrfach belegt. Entscheidend ist nun die Frage, wie dieser Zusammenhang erklärt werden kann, wie die strukturellen Rahmenbedingungen die leistungsrelevanten Einstellungen von Eltern und Kindern beeinflussen, so dass sich die Leistungen positiv entwickeln. Wir vermuten ausgehend von Eccles und Wigfield (2002), dass Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern eine solche Mediatorfunktion einnehmen könnten. Demzufolge richten Eltern aus höheren sozialen Schichten höhere Bildungsaspirationen an ihre Kinder. Bildungsaspirationen sind als höchste Schulform operationalisiert, welche Jugendliche vor Eintritt ins Erwerbsleben erreichen. Diese Erwartung bezeichnet weniger einen Wunsch der Eltern, als eine Vermutung (i.S. von „best guess“), auf welchem Ausbildungsniveau die Bildungskarriere ihres Kindes enden wird. Die-

se elterlichen Bildungsaspirationen dürften von Kindern internalisiert werden, insoweit sie von ihnen auch wahrgenommen werden.

Allerdings sind die Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern nicht alleine vom sozioökonomischen Status abhängig. Jugendliche weisen eine mehrjährige Schullaufbahn vor, Eltern von Jugendlichen kennen die Leistungsfähigkeit ihrer jugendlichen Kinder recht gut. Eltern als auch ihre Kinder stimmen folglich ihre Aspirationen auf frühere Leistungen ab.

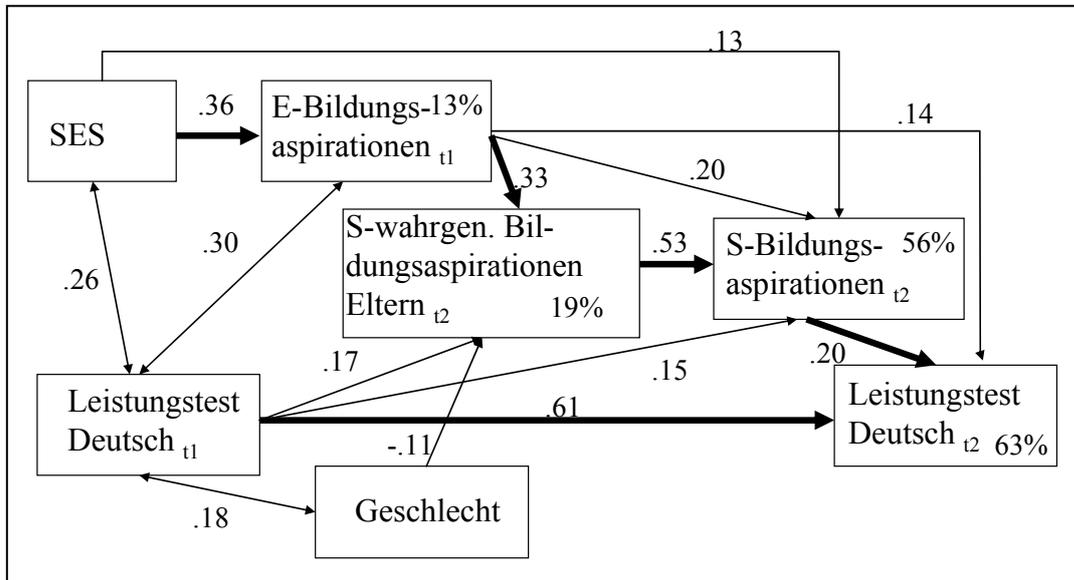


Abbildung 3.2: Bildungsaspirationen als Mediator zwischen SES und Leistungen in Deutsch ($\chi^2(6)=11.7$, CFI=.99, RMSEA=.05; alle eingetragenen Pfade sind signifikant)

Diese Hypothesen wurden im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells überprüft. Gemäss Abbildung 3.2 erreichte das Pfadmodell gute Fit-Indices. Alle eingetragenen Pfade waren signifikant ($p < .05$). Wenn keine Pfade zwischen Konzepten eingetragen sind, waren diese nicht signifikant. Die Leistungen im 9. Schuljahr im Fach Deutsch konnten zu 63% aufgeklärt werden, wobei der stärkste Prädiktor die Leistungen im 6. Schuljahr war. Der Zusammenhang von sozioökonomische m Status (SES) und Deutschleistungen betrug $\phi = .26$ und lag damit nahe beim Befund von Sirin (2005) ($r = .30$, vgl. Kapitel 1.1). Der direkte Pfad vom SES zu den Leistungen war nicht signifikant. Der postulierte Vermittlungsprozess wies die höchsten Koeffizienten auf:

1. SES
2. Bildungsaspirationen der Eltern (Elternbefragung im 6. Schuljahr)
3. von Schülern wahrgenommene Bildungsaspirationen der Eltern (9. Schuljahr)
4. Bildungsaspirationen der Schüler (9. Schuljahr)
5. Leistungstestergebnis in Deutsch (9. Schuljahr)

Das Modell belegte ebenfalls, dass die Bildungsaspirationen der Eltern und der Kinder sich auf die früheren Deutschleistungen bezogen und darauf abgestimmt waren. Günstig waren offenbar Bildungsaspirationen, die am oberen Rand des Leistungspotenzials der Jugendlichen

liegen. Zur Kontrolle wurde zusätzlich das Geschlecht eingeführt. Es korrelierte mit den Deutschleistungen positiv (Mädchen erbrachten höhere Deutschleistungen als Jungen) sowie mit den wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern. D.h. Eltern richteten geschlecht-sunabhängig hohe Bildungsaspirationen an die Kinder, Mädchen nahmen aber tendenziell geringere Aspirationen wahr als Jungen. Die Bildungsaspirationen der Jugendlichen selber waren wiederum nicht geschlechtsspezifisch.

In Abbildung 3.3 ist das analoge Ergebnismodell für das Fach Mathematik dargestellt. Die Befunde waren im Prinzip ähnlich. Wiederum wurde der direkte Pfad vom SES zur Leistungsveränderung in Mathematik vollständig durch Bildungsaspirationen vermittelt. In diesem Modell war der Zusammenhang der wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern mit dem Geschlecht nicht signifikant, im Unterschied zum Modell im Fach Deutsch, wobei der Effekt auch dort zwar signifikant, aber schwach war.

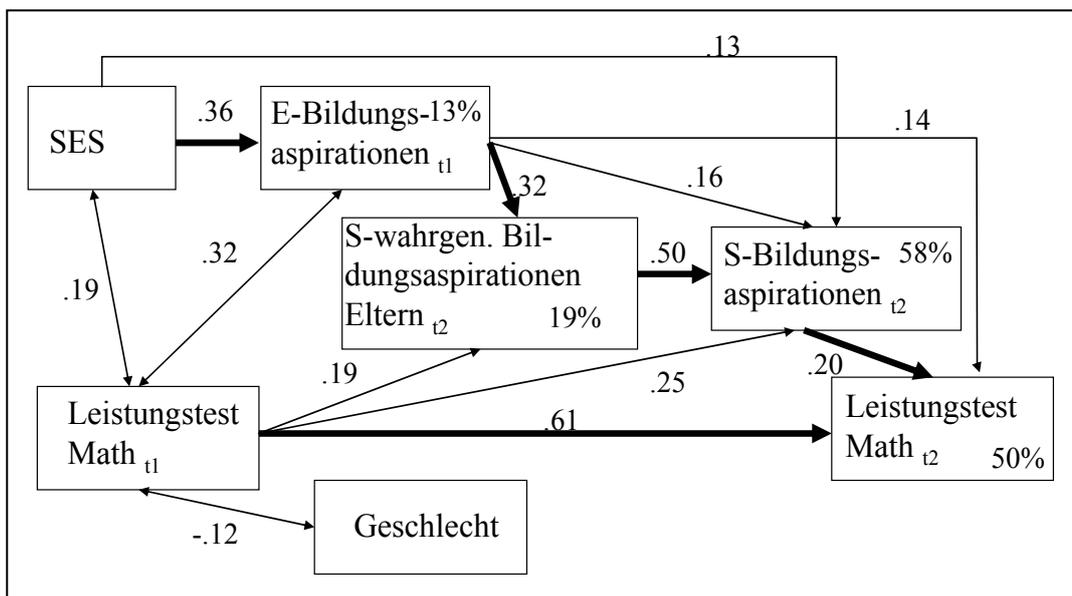


Abbildung 3.3: Bildungsaspirationen als Mediator zwischen SES und Leistungen in Mathematik ($\chi^2(8)=4.6$, CFI=1.0, RMSEA=.00; alle eingetragenen Pfade sind signifikant)

Die Ergebnisse belegen, dass Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern den Prozess zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Schülerleistungen vollständig vermitteln. Entscheidend für die Schülerleistungen sind offenbar nicht der sozioökonomische Status, sondern die Aspirationen, wobei deren Ausprägungen von früheren Leistungen des Kindes sowie dem SES abhängen.

3.2.2 Familiäre Lernmilieus und Schulerfolg

Ausgehend von den Befunden zur mediiierenden Funktion von Bildungsaspirationen stellt sich die Frage, ob es weitere Mediatoren im Sinne von familiären Prozessmerkmalen gibt, welche Schülerleistungen erklären können und den Effekt des SES vermitteln, und wie diese miteinander interagieren.

Wie in Kapitel 1.2 eingeführt, dürften fünf Faktoren aus dem Familienkontext zur Erklärung von Schülerleistungen besonders wichtig sein: Kognitive Stimulation, autoritativer Erzie-

hungsstil, autonomieförderliche Unterstützung bei Hausaufgaben, leistungsbezogene Erwartungen und Aspirationen sowie leistungsunterstützende Elternattributionen.

Neue Sichtweisen der Familie legen ein systemtheoretisches Verständnis nahe. Familien sind soziale Systeme, welche differenzielle Lernumgebungen schaffen. Sozialisierungseffekte der Familien lassen sich in einem systemtheoretischen Verständnis nicht auf einzelne Variablen reduzieren, sondern es sind Konstellationen von Variablen und Zuständen in sozialen Systemen, welche bedeutsam auf die Sozialisation der Kinder einwirken (Neuenschwander & Goltz, 2008). Diesem Ansatz folgend gilt es, solche Konstellationen von Variablen zu finden und miteinander zu vergleichen. Familien bilden also keine einheitlich gestalteten Kontexte, sondern lassen sich in verschiedene Typen gruppieren. Durch die Typologisierung von Familien können die Wirkungen verschiedener Lernmilieus auf die schulischen Leistungen untersucht werden. In methodischer Hinsicht erlauben Typologisierungen im Sinne des person-centered approach Interaktionen zwischen verschiedenen Variablen und Prozessen zu untersuchen (Bergmann & El-Khoury, 2003).

Pädagogische Typologien von Familien sind bisher selten. Viel bekannter sind Klassifikationen von Erziehungsstilen, wie sie etwa Lewin (1936) oder Baumrind (1971) entwickelt haben. Diana Baumrind sowie Buri, Louiselle, Misukanis und Mueller (1988) postulierten die vier Erziehungsstile autoritativ, autoritär, vernachlässigend und permissiv. Bei der Entwicklung von Familientypen orientierte ich mich an diesen vier Erziehungsstilen und leitete daraus vier pädagogische Orientierungen von Familien ab.

Mit den vier oben eingeführten Dimensionen Erziehungsstil, kognitive Stimulation, Hausaufgabensituation und Elternerwartungen rechneten wir iterative Clusteranalysen, um solche Familientypen empirisch zu bilden (vgl. ausführlicher Neuenschwander & Goltz, 2008). Wir bezogen uns dabei auf die Angaben von Kindern der 6. Klasse und ihren Eltern. Diese Clusteranalyse erklärte 68% der Varianz und ist daher sehr aussagekräftig. Im vorliegenden Fall erbrachte die Analyse für eine zweite Stichprobe von Kindern der 8. Klasse die gleichen Ergebnisse. Die Cluster sind also mit einer zweiten Stichprobe gut replizierbar. Die vier familiären Lernmilieus lassen sich wie folgt umschreiben (Abbildung 3.4):

1. *Atomistische Familien* sind durch geringe Zuwendung, Stimulation und Autonomie der Kinder charakterisiert. In Schulfragen, etwa bei Hausaufgaben, sind Konflikte häufig. Zwischen den Familienmitgliedern gibt es nur wenig oder aber konfliktreichen Austausch.
2. In *autonomieorientiert-anregenden Familien* erleben Kinder eine hohe Zuwendung und Autonomie. Gleichzeitig richten Eltern hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder und bieten ein kognitiv stimulierendes Umfeld, indem sie zum Besuch kultureller Veranstaltungen, Lektüre von Büchern usw. anregen. Zuwendung und Gewähren lassen werden mit hohen Erwartungen gekoppelt. Konflikte bei Hausaufgaben sind sehr selten.
3. In *kontrollierend-anregenden Familien* erleben die Kinder eine autoritäre Führung kombiniert mit hoher emotionaler Zuwendung. Konflikte sind eher häufig.
4. In *wachsen lassenden (permissiven) Familien* erleben die Kinder wenig Führung und geringe kognitive Anregung. Kinder geniessen aber eine hohe Autonomie und Zuneigung und sie können in hohem Mass über sich selber bestimmen. Die einzelnen Fami-

lienmitglieder leben weitgehend unabhängig voneinander und interessieren sich primär für die eigenen Anliegen, was sich - im Unterschied zu den atomistischen Familien - konfliktarm vollzieht.

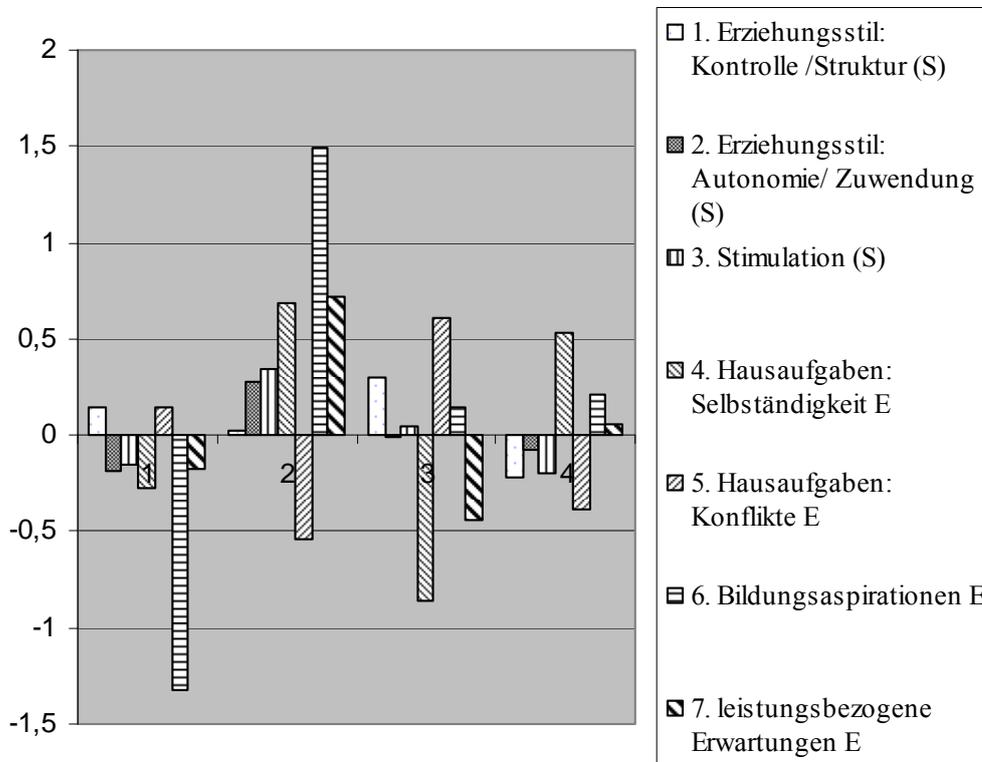


Abbildung 3.4: Ergebnis der Clusteranalyse (Cluster 1: atomistisch, 2: autonomieorientiert-anregend, 3: kontrollierend-anregend, 4: wachsen lassend)

Im ersten Schritt untersuchten wir die Zusammensetzung der Cluster. Die Clusterzugehörigkeit unterschied sich nicht nach dem Geschlecht der Kinder oder nach der Familienzusammensetzung. Allerdings gehörten Familien des zweiten und vierten Typs häufiger der Oberschicht an ($F(3, 332)=9.8, p<.001$). Überdies traten Kinder aus Cluster 2 und 4 nach dem 6. Schuljahr häufiger in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen ein ($\chi^2(6)=104.1, p<.001$).

Das Hauptinteresse richtete sich darauf, ob die Kinder je nach familiärem Lernmilieu unterschiedliche Leistungen in der Schule erbrachten. Wir führten neben einer Befragung der Eltern und der Kinder zu zwei Messzeitpunkten auch Leistungstests in Deutsch und Mathematik durch. Diese Leistungstests wurden von uns selber für dieses Forschungsprojekt entwickelt und sie erwiesen sich als reliabel und valide. Die Leistungstests hatten einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 (vgl. Kapitel 2.3.3.2).

Wie der Abbildung 3.5 entnommen werden kann, erbrachten die Kinder aus dem autonomieorientiert-anregenden familiären Lernmilieu deutlich höhere Leistungen in Deutsch und Mathematik als die Kinder aus atomistischen und kontrollierend-anregenden Familien. Der Unterschied war grösser als eine Standardabweichung. Die Leistungen der Kinder aus wachsen lassenden Familien lagen in der Mitte. Der Unterschied war statistisch bedeutsam (Mathematik: $F(3, 319)=23.6, p<.001$; Deutsch: $F(3, 319)=15.7, p<.001$), auch wenn Geschlecht und

sozioökonomische r Status der Familie kontrolliert worden waren, betrug die Effektstärke in Mathematik 1.45 und in Deutsch 1.09, was sehr starken Effekten entspricht. Diese familiären Lernmilieus vermögen also in hohem Mass Unterschiede zwischen den Leistungstests zu erklären.

Im nächsten Schritt interessierte es uns, ob die familiären Lernmilieus in einer längsschnittlichen Analyse auch die Veränderungen der Leistungen beim Übergang vom 6. ins 9. Schuljahr erklären können. In einer Kovarianzanalyse zeigte sich, dass dies sehr wohl möglich ist: Auch wenn man die früheren Leistungen und den sozioökonomischen Status der Familie als Kovariate kontrolliert, vermag das familiäre Lernmilieu am Ende der Primarschule die Leistungen drei Jahre später, im 9. Schuljahr, vorherzusagen (Mathematik: Cluster: $F(3, 211)=6.5$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{Cluster}}=8.5\%$; ISEI: $F(1, 211)=1.6\text{ns.}$, $\eta^2_{\text{ISEI}}=0.7\%$; Test: $F(1, 211)=112.6$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{Test}}=34.8\%$; Deutsch: Cluster: $F(3, 209)=7.3$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{Cluster}}=9.5\%$, ISEI: $F(1, 209)=2.4\text{ns.}$, $\eta^2_{\text{ISEI}}=1.2\%$, Test: $F(1, 209)=180.8$, $p<.001$, $\eta^2_{\text{Test}}=45.3\%$). Man kann daraus folgern, dass diese vier Familientypen unterschiedliche familiäre Lernmilieus bildeten, welche nicht nur mit unterschiedlichen Leistungen korrespondierten, sondern auch die Leistungsentwicklung im Zeitraum von 3 Jahren vorhersagten und den Effekt des sozioökonomischen Status vollständig kompensierten. Diese Analysen konnten für den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I durchgeführt werden, aber nicht für den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, weil in dieser Teilstichprobe zu wenig ausgefüllte Leistungstests vorlagen.

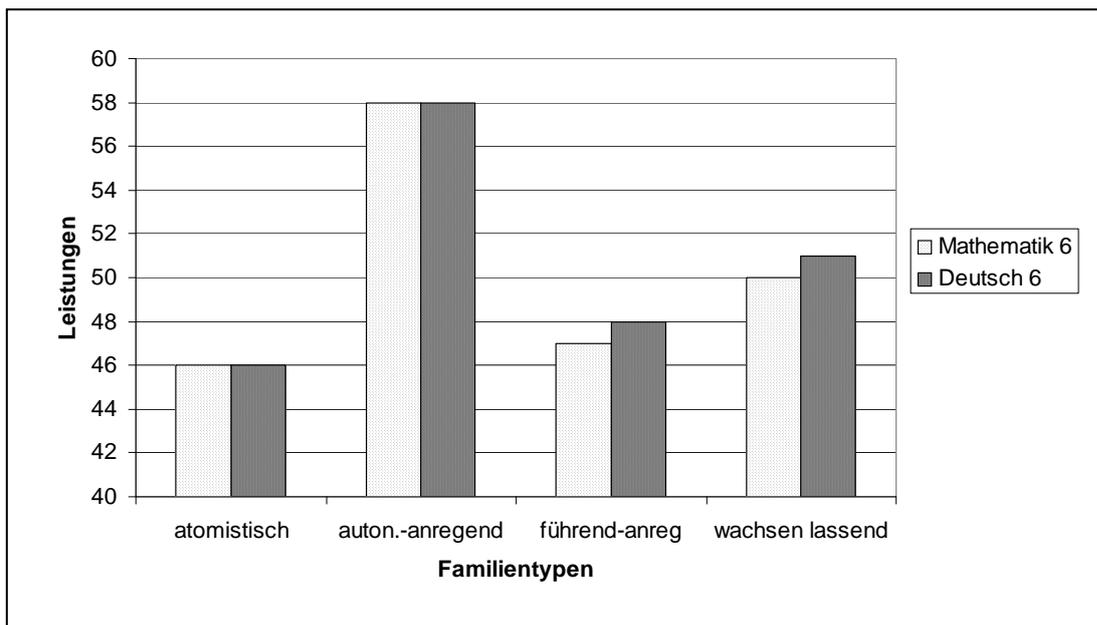


Abbildung 3.5: Familientypen Leistungen in Deutsch und Mathematik

Die präsentierten Ergebnisse brachten nun eine Differenzierung: Es ist offenbar nicht in erster Linie die Schichtzugehörigkeit der Familie, welche die Art der familiären Bildung zu charakterisieren erlaubt, sondern es sind die unterschiedlichen familiären Lernmilieus, die sich mit den Einstellungen und Interaktionsformen von Eltern und Kindern beschreiben lassen.

Motivation: Im vorliegenden Zusammenhang interessierte ausserdem die Motivationsentwicklung beim Übergang in die Berufsbildung. Eine wichtige Unterscheidung ist die zwischen in-

trinsischer und extrinsischer Motivation. Während die intrinsische Motivation ein spontanes Interesse an schulischem Lernen meint (Beispielitem: „Ich lerne, weil ich etwas verstehen möchte“), bezieht sich die extrinsische Motivation auf die Handlungsregulation durch äussere Anreize und instrumentelles Handeln (Beispielitem: „Ich lerne, weil es von mir erwartet wird“). Erlauben die Familientypen im 8. Schuljahr die Vorhersage der intrinsischen und extrinsischen Motivation im 11. Schuljahr bzw. im 2. Lehrjahr?

Zur Prüfung dieser Frage rechneten wir wiederum Kovarianzanalysen mit den abhängigen Variablen intrinsische und extrinsische Motivation im 11. Schuljahr und den unabhängigen Variablen intrinsische bzw. extrinsische Motivation im 8. Schuljahr sowie dem Faktor Familientyp. Tatsächlich vermochte der Familientyp die intrinsische Motivation im 11. Schuljahr vorherzusagen ($F(3, 208)=3.0, p<.05$), selbst nach Kontrolle der Kovariate intrinsische Motivation (8. Schuljahr) ($F(1, 208)=196.5, p<.001$). Die Vorhersage ins 3. Lehrjahr verpasste knapp das Signifikanzniveau ($F(1, 208)=2.1, p<.10$). Die Familientypen vermochten aber die extrinsische Motivation nicht vorherzusagen ($F(3, 208)= 1.6\text{ns.}$), die Kovariate war auch hier signifikant ($F(1, 209)=37.4, p<.001$). Bei Jugendlichen aus autoritär-anregenden und wachsen lassenden Familien war die intrinsische Motivation höher als bei Jugendlichen aus den beiden anderen Familientypen. Bei der Vorhersage des 3. Lehrjahrs wurden aber die Familientypen signifikant ($F(3, 281)=16.5, p<.001$) sowie die Kovariate extrinsische Motivation zum 1. Messzeitpunkt ($F(1, 281)=16.3, p<.001$): Bei atomistischen und wachsen lassenden Familien ist die extrinsische Motivation höher als bei Jugendlichen aus den anderen Familientypen.

Diese familiären Lernmilieus waren offenbar Bildungskontexte, welche auf den Lernprozess und die Entwicklung der Kinder im schulischen Umfeld aber auch bereichsübergreifend einen nachhaltigen Einfluss ausübten. Damit wird exemplarisch die enge Wechselwirkung von familiärer und schulischer Bildung sichtbar.

3.2.3 Familie und Motivationsentwicklung

Im Folgenden wollten wir die familiären Bedingungen der Motivationsentwicklung in der Sekundarstufe I vertieft untersuchen. Die Motivation beeinflusst wesentlich den Lern- und Leistungsprozess von Jugendlichen und schafft eine Voraussetzung für die Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit. Immer wieder beklagen Lehrpersonen die geringe Motivation von Jugendlichen in der Sekundarstufe I. Intrinsische Motivation bezeichnet eine Verhaltensregulation, wonach ein Verhalten aus Selbstzweck ausgeführt wird (Beispiel: „Ich lerne, weil ich den Lerngegenstand verstehen will“). Die extrinsische Motivation bezeichnet hingegen eine Verhaltensregulation, wonach Lernen und Handeln instrumentell und aufgrund eines Zwecks durchgeführt wird, welcher ausserhalb seiner selbst liegt (Beispiel: „Ich lerne, weil es meine Eltern von mir erwarten“).

In der Tat nahm die intrinsische Motivation - in Übereinstimmung mit früheren Befunden (z.B. Neuenschwander, 2005) - vom 6. Schuljahr ins 9. Schuljahr kontinuierlich ab und blieb bis ins 11. Schuljahr auf einem relativ tiefen Niveau (Abbildungen 3.6 und 3.7). Die Ausprägung der extrinsischen Motivation lag auf einem tieferen Niveau als die intrinsische Motivation, sank gleichwohl kontinuierlich vom 6. ins 11. Schuljahr.

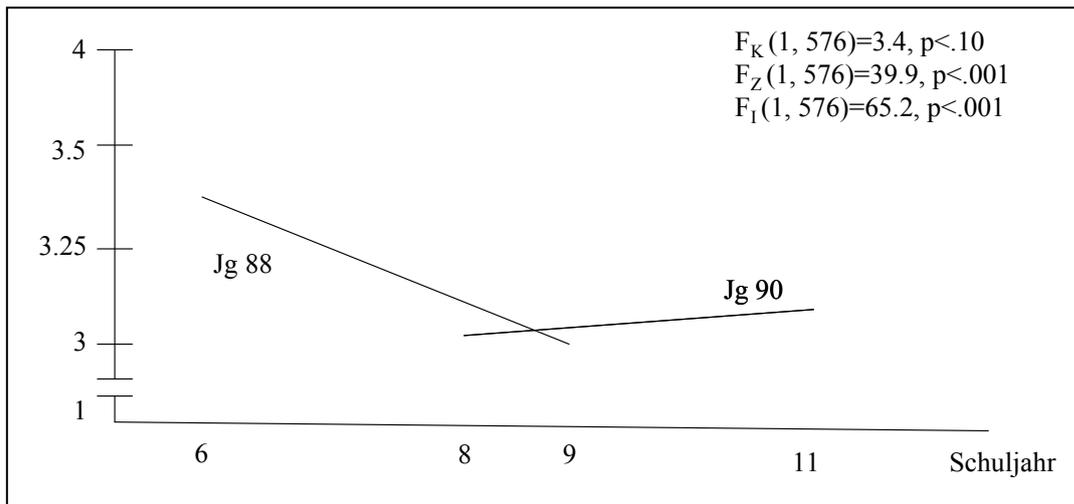


Abbildung 3.6: Entwicklung der intrinsischen Motivation

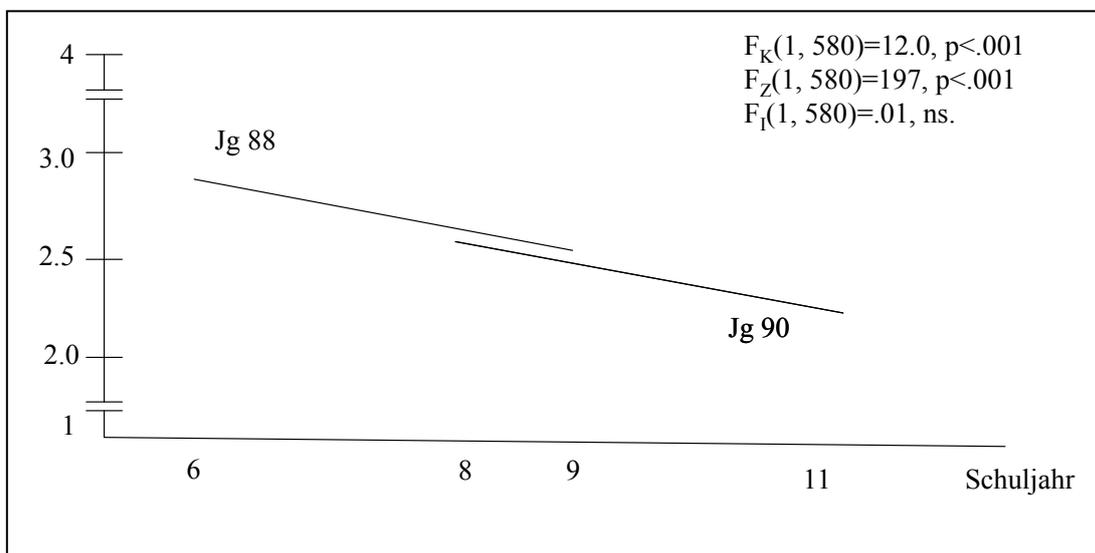


Abbildung 3.7: Entwicklung der extrinsischen Motivation

Intrinsische und extrinsische Motivation korrelierten mit $r=.35$, wobei männliche Jugendliche stärker extrinsisch motiviert waren als weibliche Jugendliche ($F(1, 444)=4.4, p<.001$). Die intrinsische Motivation unterschied sich nicht nach dem Geschlecht. Gemäss Tabelle 3.1 war die intrinsische Motivation im Zeitraum von 3 Jahren stabiler als die extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation korrelierte mit dem Durchhaltevermögen, aber auch mit den Fähigkeitsselbstkonzepten in Deutsch und Mathematik. In Abweichung zu anderen Studien fanden wir aber keine Korrelationen zu den Leistungen in Deutsch und Mathematik. Die extrinsische Motivation korrelierte mit dem Durchhaltevermögen negativ, ebenfalls negativ mit den Leistungen in Deutsch und Mathematik. Vermutlich entwickeln Jugendliche mit geringen Leistungen eine stärkere extrinsische Motivation.

Tabelle 3.1: Validität von intrinsischer und extrinsischer Motivation: Pearson-Korrelationen im 6. Schuljahr

	Stabilität t1-t2	Durchhal- tevermögen	Fähigkeits- selbstkonzept Deutsch	Fähigkeits- selbstkonzept Math.	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
Intrinsische Motivation	.33***	.18***	.32***	.20***	.04	.02
Extrinsische Motivation	.23***	-.20***	-.01	.06	-.20***	-.13**

Legende: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Im vorliegenden Kontext interessierten Erklärungsmuster, welche die Veränderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation in der Sekundarstufe II vorhersagen können und wie sie durch Elternunterstützung und Berufswahlprozesse beeinflusst werden. Wir konzentrieren uns daher nun auf die Situation im 11. und 12. Schuljahr bzw. 2. und 3. Lehrjahr. Insbesondere stellte sich im Anschluss an Wild (1999) die Frage, ob eine autonomieorientierte Elternunterstützung die Veränderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation erklären kann, und durch welche Variablen die Elternunterstützung bezüglich der Motivationsentwicklung vermittelt wird. Wir vermuteten, dass in der Sekundarstufe II intrinsische und extrinsische Motivation wesentlich von der Gründlichkeit der beruflichen Exploration am Ende des 9. Schuljahres abhängt (Kracke, 2002). Eine intensive, gründliche Berufswahlexploration erhöht bei Jugendlichen die Überzeugung, eine interessante und wertvolle Ausbildung zu absolvieren. Weil der S-II-Ausbildung eine Wahl vorangegangen ist, dürfte die Qualität des Entscheidungsprozesses eine wichtige Bedingung der Motivationsentwicklung bis ins dritte Lehrjahr sein. Daneben ist die Entwicklungsangemessenheit der schulischen und beruflichen Ausbildung eine andere wichtige Determinante der Motivationsentwicklung. Jugendliche nehmen eine hohe Passung zwischen ihren Interessen und der Ausbildungsumwelt wahr, wenn die Ausbildungsangebote und -anforderungen mit ihren Interessen und Kompetenzen übereinstimmen (Neuenschwander & Garrett, 2008). Elternunterstützung dürfte dann die intrinsische und extrinsische Motivation im Unterricht fördern, wenn die Jugendlichen ihre Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr gründlich exploriert haben, und wenn sie eine hohe Passung bezüglich ihren Interessen und Kompetenzen wahrnehmen.

In Abbildung 3.8 ist das resultierende Strukturgleichungsmodell dargestellt. Latente Variablen sind in ovalen Kreisen dargestellt. Die intrinsische Motivation im Unterricht des 12. Schuljahrs bzw. 3. Lehrjahr hängt einerseits von der intrinsischen Motivation ein Jahr früher ab. Andererseits finden wir einen Mediationsprozess zwischen der autonomieorientierten Elternunterstützung über die wahrgenommene Passung bzw. der beruflichen Exploration im 11. Schuljahr bzw. 2. Lehrjahr und der intrinsischen Motivation ein Jahr später. Allerdings erklären Passung und berufliche Exploration die intrinsische Motivation zwar signifikant, die Stabilität der intrinsischen Motivation ist aber beträchtlich (Vorhersage von $\beta = .42$).

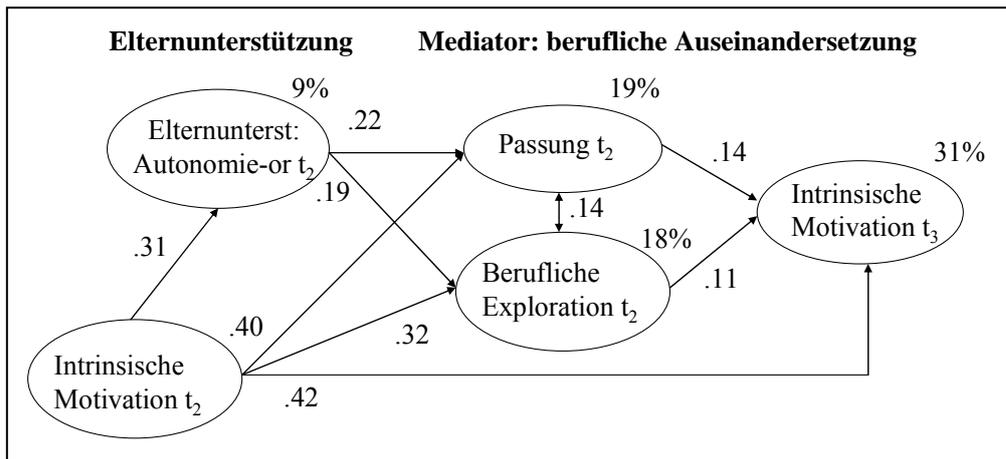


Abbildung 3.8: Familiäre Bedingungen der Entwicklung von intrinsischer Motivation vom 11. ins 12. Schuljahr ($\chi^2(91)=154.7$, CFI=.99, TLI=.98, RMSEA=.03, N=1080)

Legende: $t_2=11$. Schuljahr / 2. Lehrjahr; $t_3=12$. Schuljahr / 3. Lehrjahr

Das gleiche Modell wurde im nächsten Schritt für die extrinsische Motivation getestet. Gemäss Abbildung 3.9 wurden wiederum akzeptable Fit-Indices erreicht. Allerdings wurde extrinsische Motivation nur durch die frühere extrinsische Motivation und die berufliche Exploration signifikant erklärt, aber nicht durch die Passung. Auch hier fanden wir aber den Vermittlungsprozess zwischen einer autonomieorientierten Elternunterstützung und der extrinsischen Motivation.

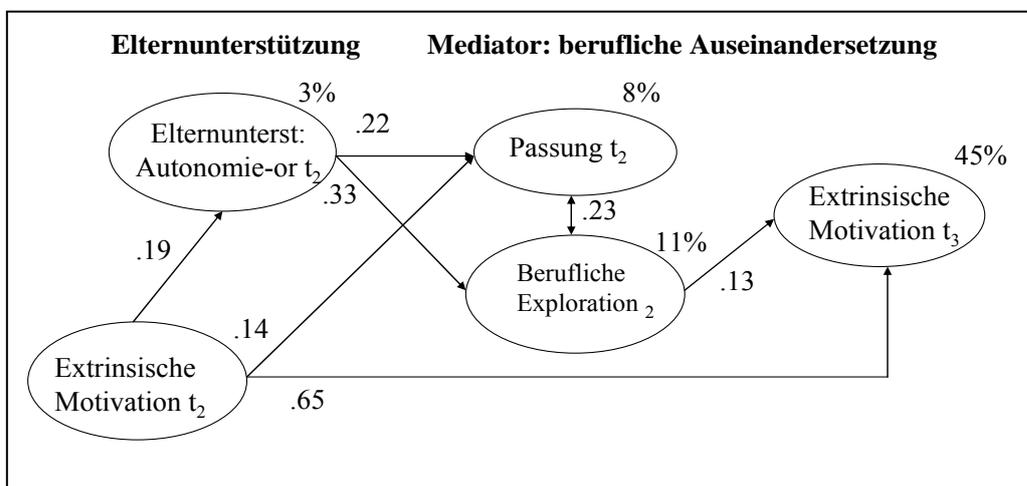


Abbildung 3.9: Familiäre Bedingungen der Entwicklung von extrinsischer Motivation vom 11. ins 12. Schuljahr ($\chi^2(92)=127.0$, CFI=.99, TLI=.99, RMSEA=.02, N=1080)

Legende: $t_2=11$. Schuljahr / 2. Lehrjahr; $t_3=12$. Schuljahr / 3. Lehrjahr

Die Ergebnisse illustrieren exemplarisch, dass neben dem sozioökonomischen Status soziale und pädagogische Prozesse in der Familie die Entwicklung von Leistungen und von schulischer Motivation bei Jugendlichen beeinflussen. Wir finden eine Reihe von Mediatoren, die sowohl im Kontext der Familie oder beim Individuum anzusiedeln sind. Die Analysen zeigen

einerseits, dass auch in der Schweiz in der Sekundarstufe I und II familiäre Prozesse wesentlich Lern- und Leistungsvariablen beeinflussen. Vor allem illustrieren sie erstmals wichtige Prozesse, wie in der Familie die Lern- und Leistungsentwicklung beeinflusst wird.

3.3 Leistungen und Motivation in Berufsbildung und Gymnasium im Vergleich

Die Berufsbildung bildet ein wichtiges Instrument, Jugendliche auf einen erfolgreichen Übergang in das Erwerbsleben vorzubereiten. Die *Wirksamkeit* der Berufsbildung ist aber wenig erforscht. Wir sind mit der Herausforderung konfrontiert, dass Effekte sowohl auf den betrieblichen Kontext, den Kontext der Berufsfachschule, die Familie, aber auch auf den Jugendlichen selber zurückzuführen sind. Nicht zuletzt dürften Interaktionen zwischen verschiedenen Kontexten und ihren Akteuren auftreten.

Neben der Vielfalt von Wirkungsfaktoren stellt sich auch die Frage, an welchen Kriterien die Wirksamkeit gemessen wird. Häufig bilden Kompetenzzuwächse von Lernenden wichtige Kriterien. Kompetenzen im Lehrbetrieb, berufsspezifische Kompetenzen, überberufliche Merkmale sowie Schlüsselqualifikationen wurden beigezogen. Wir wollten uns im Folgenden auf betriebsunspezifische Kriterien beschränken und griffen dafür auf schulisches Grundwissen und überberufliche Merkmale zurück. Schulisches Basiswissen war eine Grundlage für berufliche Kompetenzen, aber auch für die Selektion in die Berufsbildung (Moser, 2004). Es erlaubte ausserdem einen direkten Vergleich zwischen verschiedenen Ausbildungstypen in der Sekundarstufe II, wobei die Curricula der verschiedenen Schultypen den Fächern Deutsch und Mathematik unterschiedliches Gewicht beimessen. Sprache/Kommunikation wird in allen Berufen im Rahmen des allgemein bildenden Unterrichts (ABU) vermittelt. Im Unterschied zum gymnasialen Deutschunterricht wird allerdings kaum klassische Literatur diskutiert. Vielmehr stehen kommunikative Kompetenzen im Zentrum. Mathematik wird nicht im allgemeinbildenden Unterricht (ABU), sondern nur in der berufsbezogenen Ausbildung unterrichtet (Fachrechnen).

Überberufliche Merkmale werden in der Form von Ausbildungszufriedenheit, Motivation und wahrgenommene Passung bezüglich Interessen und Kompetenzen mit den Anforderungen/Angeboten der Ausbildung diskutiert. Die wahrgenommene Passung erlaubt Aussagen darüber, wie entwicklungsangemessen die Ausbildung wahrgenommen wird (Eccles, 2004).

3.3.1 Schulformvergleiche

In diesem Teilkapitel werden wir Ergebnisse zur Sekundarstufe II und zum Vergleich zwischen der Berufsbildung und dem Gymnasium präsentieren. Denn gemäss Tabelle 3.2 unterschieden sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zwischen dem Gymnasium und der Berufsbildung erheblich: Tabelle 3.2 enthält die t-normierten Mittelwerte für die Gesamtestleistung in Mathematik und Deutsch sowie die vier Subtestleistungen aus dem Deutschtest, Hörverstehen (Hörspiel), Leseverstehen (Textverständnis), formal sprachliche Kompetenzen (Grammatik) sowie schriftliche Textproduktion. Die t-Werte hatten einen Mittelwert von 50 Punkten bei einer Standardabweichung von 10 Punkten. Es bleibt auf die relativ kleine Stichprobe im Gymnasium und in der Berufsmaturitätsschule hinzuweisen, die sich aus dem Forschungsdesign ergibt (Kapitel 2).

Die Mathematikleistung war im Gymnasium um mehr als eine Standardabweichung höher als in der Berufsmaturitätsschule und mehr als eine weitere Standardabweichung höher als in der dualen Berufsbildung. Wir müssen allerdings daran erinnern, dass unsere Berufsbildungs-Stichprobe nicht für die gesamte Berufsbildung, sondern nur für die zehn ausgewählten Berufe repräsentativ ist. Diese Berufe sind 3-jährige Lehren und keine dieser Lehren stellt besonders hohe schulische Anforderungen. Einen analogen Befund zeigte sich für die Leistungen in Deutsch bzw. allgemein bildender Unterricht (ABU), aber auch in den vier Untertests des Leistungstests Deutsch. Die Unterschiede zwischen diesen Schultypen waren erheblich, es handelte sich um starke Effekte.

Ein Untertest des Deutschtests, das Hörverstehen, wurde im 9. und 11. Schuljahr gleicherweise eingesetzt. Um die Kompetenzveränderungen im Hörverstehen zwischen dem 9. und 11. Schuljahr zu beschreiben, wurde die mittlere Punktzahl in diesem Untertest vor der Standardisierung zwischen der Sekundarstufe Niveau A und B, der Berufsfachschule, Berufsmaturitätsschule und dem Gymnasium miteinander verglichen. Es fand sich ein signifikanter Unterschied ($F(4, 1335)=59.0, p<.001$: Sek B $M=5.38$, Sek A $M=6.75$, Berufsfachschule $M=6.21$, Berufsmaturitätsschule $M=7.81$, Gymnasium $M=8.83$). Die Werte im 2. Lehrjahr der Berufsfachschule liegen im Bereich der Punktzahl der Lernenden in der Sekundarstufe I. In dieser Gruppe gibt es offenbar keinen Kompetenzzuwachs, im Unterschied zu den Lernenden in Berufsmaturitätsschulen und Gymnasien.

Tabelle 3.2: Leistungsvergleich zwischen Berufsfachschule, Berufsmaturitätsschule und Gymnasium (t-normierte Mittelwerte)

	N	Mathematik	ABU/ Deutsch	Deutsch: Hörspiel	Deutsch: Textverständnis	Deutsch: Grammatik	Deutsch: Textproduktion
Gymnasium	54	72.28	68.36	63.05	63.38	67.14	59.13
Berufsmaturitätsschule	51	60.24	60.75	56.59	57.91	59.97	57.28
Berufsbildung	728	47.81	48.09	48.81	48.61	48.17	48.70
<i>F, df, p</i>		310.0***, 2, 832	200.0***, 2, 832	73.9***, 2, 829	85.6***, 2, 832	163.3***, 2, 826	42.8***, 2, 717

Neben den Leistungen interessierte uns, wie die Lernenden in den drei Schultypen die Passung ihrer Fähigkeiten und Interessen mit den Anforderungen und Angeboten der Schule wahrnahmen, wie zufrieden sie mit der Ausbildung waren und wie hoch die intrinsische und extrinsische Motivation ausgeprägt waren. Die Ausprägungen unterschieden sich bezüglich der Passung Fähigkeiten gemäss Tabelle 3.3 zwischen den Schultypen signifikant. Die Passung bezüglich Fähigkeiten war gemäss posthoc Analysen nach Scheffé in den beiden Berufsbildungskategorien je signifikant tiefer als im Gymnasium, bei der extrinsischen Motivation aber höher. Die Lernenden im Gymnasium nahmen im Vergleich zu denjenigen in der Berufsbildung die Anforderungen als stärker abgestimmt auf ihre Fähigkeiten wahr und waren weniger extrinsisch motiviert.

Tabelle 3.3: Ausbildungspassung und -zufriedenheit nach Schulform (11. Schuljahr/2. Lehrjahr)

	N	Passung Fähigkeiten	Passung Interessen	Ausbildungszufriedenheit	intrinsische Motivation	extrinsische Motivation
Gymnasium	105	3.35	3.13	5.13	2.99	2.17
Berufsmaturitätsschule	67	3.19	3.23	5.20	3.10	2.30
Berufsbildung	860	3.10	3.15	4.92	3.11	2.30
<i>F, df, p</i>		9.8***, 2, 1027	.53, 2, 1031, ns	3.0, 2, 1027 =.05	2.8, 2, 1009, <.10	12.2***, 2, 1009

Um die Schultypspezifität dieser Kompetenzen genauer zu untersuchen, wollten wir im nächsten Schritt der Frage nachgehen, wie diese Leistungsunterschiede im Gymnasium und in der dualen Berufsbildung erklärt werden könnten (Kapitel 3.3.2). Die Berufsmaturitätsschule schlossen wir aus, um die Ergebnisdarstellung übersichtlich zu behalten, und weil die Stichprobe der Berufsmaturitätsschüler/-innen klein und nicht repräsentativ war.

3.3.2 Bedingungen für Schulerfolg

Wir strukturieren die Bedingungen für Leistungsunterschiede entsprechend den Kategorien wirksamer Lernbedingungen von Walberg (1986). Wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, sind es die Folgenden:

- (A) Schule: (1) Anzahl Unterrichtslektionen pro Woche (Quantität), (2) Qualität des Unterrichts,
- (B) Schüler: (3) Begabung, (4) Entwicklungsstand, (5) Motivation,
- (C) Lernumwelt: (6) häusliche Erziehungssituation, (7) Zusammensetzung der Schulklasse, (8) Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, (9) Fernsehen.

Effekte der Klassenzusammensetzung werden nicht diskutiert, weil die Lernenden nur einzelne Tage pro Woche in der Berufsfachschule unterrichtet werden.

Es folgen zahlreiche Korrelationsanalysen, wie Lernbedingungen mit schulischem Grundwissen (Leistung) und Motivation in Gymnasium und Berufsbildung zusammenhängen. Nach Schultyp getrennte Analysen erlauben, Kontexteffekte zu kontrollieren.

(A) Eine wichtige Bedingung von Schulerfolg ist die *Quantität von Unterricht*. Wir unterschieden dazu die Anzahl Unterrichtslektionen pro Woche, die Anzahl zusätzlicher Unterrichtslektionen pro Woche (Freifach-Bereich), der Zeitaufwand für die Hausaufgaben an Wochentagen sowie der Zeitaufwand für Hausaufgaben an Wochenenden. Gemäss Tabelle 3.4 fanden wir - auch wegen der geringen Stichprobengrösse - im Gymnasium keine signifikanten Zusammenhänge, aber in der Berufsbildung. Je höher der Aufwand für die Hausaufgaben war, desto geringer waren die Leistungen in Deutsch und Mathematik. Die Hausaufgaben haben offenbar einen wesentlich kompensierenden Charakter. Hausaufgaben werden eingesetzt, um schulische Leistungsschwierigkeiten zu kompensieren. Keine dieser vier Bildungsaspekte korrelierte mit der Veränderung der intrinsischen oder extrinsischen Motivation, weder im Gymnasium noch in der Berufsbildung.

Eine zweite Gruppe von Bedingungen ist die *Qualität von Schule und Unterricht*. Der Unterricht ist der wichtigste Kontext, in welchem der schulische Auftrag umgesetzt wird. Obwohl auch das Schulsystem und die Einzelschule zum Schulerfolg beitragen, wird der Fokus auf den Unterricht gelegt. Um der dualen Organisation der Berufsbildung gerecht zu werden, wurden überdies Aspekte des Lehrbetriebs miteinbezogen.

Leistung: Frühere Forschung belegte immer wieder die hohe Bedeutung der Klassenführung (Neuenschwander, 2006) und einer guten Lehrerbeziehung (Schönbächler, 2006) für den Lernerfolg. Die Klassenführung lassen wir mit dem wahrgenommenen Lehrerverhalten, wie die Lernzeit optimiert werden kann (time on task). Allerdings konnten wir mit der Skala von Helmke und Jäger (2002) zur Klassenführung für die Sekundarstufe II keine Zusammenhänge mit den Leistungen im Mathematiktest finden (Tabelle 3.5), hingegen sogar im Allgemein bildenden Unterricht (ABU) der Berufsbildung einen negativen Zusammenhang. Wir fanden aber im Gymnasium eine signifikante Korrelation von $r=.36$ zwischen der Ausbildungszufriedenheit und den Leistungen in Deutsch/ABU. Nicht die Zufriedenheit mit der Lehrperson, aber die Zufriedenheit mit der Ausbildung generell korrespondiert mit guten Leistungen in Deutsch/ABU.

Um Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Lehrbetriebs und Leistungen in Deutsch und Mathematik zu analysieren, bestimmten wir die Betriebsmerkmale Betriebsgrösse (Anzahl Mitarbeitende im Betrieb), Kontakthäufigkeit mit Berufsbildner/-in, Zufriedenheit mit Berufsbildner/-in und Probleme im Lehrbetrieb. Von diesen Merkmalen korrelierte einzig die Betriebsgrösse positiv mit den Leistungen in Deutsch ($r=.15$, $p<.001$) und in Mathematik ($r=.16$, $p<.001$). Dabei dürfte es sich um einen Effekt der Lehrlingsselektion handeln (Stalder, 2000), wonach grosse Betriebe eher schulisch leistungsstarke Lernende aufnehmen.

Motivation: Im Fach Deutsch korrelierte hohe Lehrerzufriedenheit und strikte Klassenführung mit der Zunahme von intrinsischer Motivation. In der Berufsbildung waren hingegen für die Veränderung von intrinsischer und extrinsischer Motivation im Unterricht Ausbildungszufriedenheit und Störneigungen bedeutsam. Bei Lernenden, die mit ihrer Ausbildung unzufrieden sind und im Unterricht stören, nimmt die intrinsische und extrinsische Motivation im Unterricht ab.

Im Hinblick auf die Motivationsentwicklung vom 2. ins 3. Ausbildungsjahr zeigte sich, dass die Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner, aber auch fehlende Probleme im Lehrbetrieb sich auf die Entwicklung der extrinsischen Motivation günstig auswirkten.

(B) Die zweite Gruppe von Leistungsbedingungen bildet nach Walberg (1986) die *Lernenden*. Walberg unterscheidet zwischen Begabung, Entwicklungsstand und Motivation.

Begabung: Bei Lernenden im 3. Lehrjahr wurden bei einer grossen Teilstichprobe von Lernenden in der Berufsbildung drei Subtests aus dem Intelligenztest IST- 2000R von Amthauer et al. (2001) durchgeführt. Die Korrelationen mit den Leistungstests in Deutsch und Mathematik ein Jahr früher betragen $r=.31$ ($p<.001$) für Deutsch bzw. $r=.41$ ($p<.001$) für Mathematik. Die Korrelationen zwischen Intelligenz und Motivationsentwicklung waren nicht signifikant.

Tabelle 3.4: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Quantität von Unterricht

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Ma- thematik	Mittelwert	Leistungen Deutsch/ABU	Leistungen Ma- thematik
Anzahl Lektionen	35.2	.01	-.23	10.72	.07+	.02
Anz. zus. Lektionen	2.18	-.02	.23+	.41	.05	-.08
HA: Aufwand Woche	2.07	.01	-.06	1.59	-.17***	-.10*
HA: Aufwand Wochenende	3.00	.23+	-.12	1.98	-.12**	-.12***

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$

Tabelle 3.5: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Qualität von Unterricht

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Mathematik	Mittelwert	Leistungen Deutsch/ABU	Leistungen Mathematik
Ausbildungszufriedenheit	5.13 ^a	.36***	.11	4.92	.04	.08
Zufriedenheit Lp Dt.	2.62 ^a	.34*	-.23	2.70	-.09	.02
Klassenführung Lp Dt.	2.47 ^b	.27+	-.03	2.52	-.10**	-.05
Zufriedenheit Lp Math.	2.74 ^b	-.14	.13	3.02	-.06	-.10
Klassenführung Lp Math.	2.44 ^b	-.12	.14	2.85	.01	-.06
Klassenzufriedenheit	2.95 ^b	.04	.18	2.92	-.07	-.01
Störneigungen	2.09 ^b	-.18	.27+	1.99	.08*	.09*

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, Wertebereich: ^a: 1: ausserordentlich unzufrieden, 7: ausserordentlich zufrieden, ^b: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Den *Entwicklungsstand* operationalisierten wir im Kontext der vorliegenden Frage anhand von Aspekten des Berufswahlprozesses. Die Berufswahlentwicklung korrespondiert mit der Identitätsentwicklung und bildet einen guten Indikator für den Entwicklungsstand im Kontext unserer Fragestellung. Ein guter Indikator für die Intensität des Berufswahlprozesses bildet die Exploration (Kracke, 2002; vgl. Kapitel 5.3). In der Tat fanden wir signifikante positive Korrelationen zwischen der Exploration und den Leistungen in Deutsch sowohl im Gymnasium wie auch in der Berufsbildung. Jugendliche, die ihre beruflichen Optionen gründlich erkundeten, erreichten sowohl im Gymnasium wie auch in der Berufsbildung höhere Leistungen in Deutsch. Im Gymnasium war die Korrelation zu den Leistungen in Mathematik aber negativ. Nur in der Berufsbildung vermochte die Intensität der Berufsexploration auch die Entwicklung der intrinsischen und extrinsischen Motivation positiv und signifikant vorherzusagen. Eine gründliche Auseinandersetzung mit der Berufswahl führte zu einer positiven Motivationsentwicklung, die nachhaltig ist und bis ins 3. Lehrjahr anhielt.

Motivation: Nach Walberg ist die Motivation eine Bedingung für Schulerfolg und wird daher auch als unabhängige Variable betrachtet. In Tabelle 3.6 sind die Korrelationen zwischen der Motivation, den Fähigkeitsselbstkonzepten in Mathematik und Deutsch und den Leistungen dargestellt. Nur im Gymnasium korrelierte die intrinsische Motivation mit den Leistungen in Deutsch positiv. In der Berufsbildung hingen aber die Fähigkeitsselbstkonzepte in Mathematik und Deutsch mit den Leistungen positiv zusammen (Tabelle 3.6). Die fehlenden Korrelationen im Gymnasium erstaunen, wobei das Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik mit den Leistungen in Mathematik immerhin mit $r=.23$ bzw. in Deutsch mit $r=.24$ ($p<.10$) zusammenhängen. Diese Korrelationen erreichten aufgrund der geringen Stichprobengrösse keine Signifikanz.

(C) Die dritte Gruppe von Leistungsbedingungen ist die *Lernumwelt*. Walberg (1986) nannte vier Komponenten der Lernumwelt: häusliche Erziehungssituation, Zusammensetzung der Schulklasse, Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, Medienkonsum. Der Aspekt der Klassenzusammensetzung wird hier nicht diskutiert.

Häusliche Erziehungssituation: Obwohl die familiären Bedingungen von Schülerleistungen ausführlich in Kapitel 3.2 diskutiert worden sind, sollen der Systematik halber hier ausgewählte Aspekte des Familienkontexts mit den Leistungen und der Motivationsentwicklung korreliert werden. Gemäss Tabelle 3.7 korrelierten wegen der kleinen Stichprobe im Gymnasium weder der sozioökonomische Status des Vaters, noch Variablen zur Stimulation oder des Familienklimas mit den Leistungen. In der Berufsbildung fanden wir aber zahlreiche signifikante Korrelationen zu den Leistungen in Deutsch. Sie korrelierten aber mit den Leistungen in Mathematik weniger, weil Mathematik im berufskundlichen Unterricht erteilt wurde und dieser stärker von curricularen Aspekten (berufsbezogenes Fachrechnen) abhängen dürfte. Die Familie dürfte, wie oben eingeführt, primär allgemeines schulisches Grundwissen bereitstellen, das nur bedingt berufskundlich relevant wird.

Allerdings vermögen die ausgewählten Familienmerkmale die Motivationsentwicklung nicht vorherzusagen. Der Konfliktaspekt (d.h. positiver Umgang mit Konflikten) erklärte immerhin positiv im Gymnasium die Entwicklung der intrinsischen Motivation, in der Berufsbildung die Entwicklung der extrinsischen Motivation.

Tabelle 3.6: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Motivation, Selbstkonzept und Begabung

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
intrinsische Motivation	2.99	.30*	-.01	3.11	.02	-.03
extrinsische Motivation	2.17	.00	.07	2.42	-.07	-.05
Fähigkeitsselbstkonzept Math.	2.71	-.08	.23	2.83	.18*	.33***
Fähigkeitsselbstkonzept Dt	3.05	.24+	-.17	2.99	.28***	.11**
IQ (Welle 3)	-	-	-	9.26	.31***	.41***

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$, += $p < .10$; Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Tabelle 3.7: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Häusliche Lernumwelt

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
ISEI Vater	55.72 ^a	.13	-.04	42.3	.17***	.07+
Stimulation	3.63 ^b	.09	.03	3.34	.12***	.06
Familienklima: Zusammenhalt	2.12 ^b	.02	-.02	2.24	-.14***	-.06+
Familienklima: Konflikte	2.51 ^b	-.05	.10	2.59	-.02	.11**
Familienklima: Offenheit	1.74 ^b	-.15	-.18	1.78	-.13***	-.06

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, ^a: 1-100 ^b: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich

Tabelle 3.8: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Medienkonsum

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
TV-Konsum	2.87	-.04	.18	3.26	-.13***	-.06
PC-Spiele	1.65	-.46***	.02	1.75	-.07+	.00

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Gleichaltrigengruppe in der Freizeit: Beziehungen zu den Gleichaltrigen erfassten wir anhand von selbsteingeschätzten Dimensionen der sozialen Kompetenz wie Konfliktfähigkeit, Empathie sowie Durchsetzungsvermögen. Diese Konzepte korrelierten aber weder im Gymnasium noch in der Berufsbildung mit den Leistungen. Die entsprechenden Tabellen wurden daher weggelassen. Im Gymnasium vermochten sie die Motivationsentwicklung nicht vorherzusagen.

Medienkonsum: Schliesslich verweist das Modell von Walberg (1986) auf die ungünstige Folgen auf das Lernen durch den Medienkonsum. Gemäss Tabelle 3.8 korrelierte im Gymnasium häufiges Spielen am PC negativ mit den Leistungen in Deutsch. In der Berufsbildung fand sich dieser Effekt auch ansatzweise, ein stärkerer Effekt war aber zwischen dem TV-Konsum und den Leistungen in Deutsch zu finden. Einen ähnlichen Effekt fand sich schliesslich für die Erklärung der Motivationsentwicklung: In der Berufsbildung reduzierten häufige PC-Spiele die extrinsische Motivation ($r=.22$, $p<.05$). Im Gymnasium begünstigte der TV-Konsum die extrinsische Motivation ($r=.11$, $p<.01$), PC-Spiele reduzierten sie aber ($r=-.08$, $p<.05$). Vor allem PC-Spiele scheinen also sowohl die intrinsische wie auch die extrinsische Motivation von Lernenden ungünstig zu beeinflussen, wohingegen der TV-Konsum in der Berufsbildung die extrinsische Motivation erhöhen kann.

3.3.3 Zusammenfassung

Zuerst muss einschränkend auf die geringe Grösse der Stichprobe der Gymnasiasten verwiesen werden. Folgende Variablen wurden bezüglich Leistung im *Gymnasium* signifikant:

- Ausbildungszufriedenheit, Zufriedenheit
- Lehrperson Deutsch
- intrinsische Motivation
- PC-Spiele

Die bedeutsamen Prädiktoren bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten waren nicht primär dem Kontext (Schule, Familie) zuzuordnen, sondern dem Individuum und seiner Leistungsbereitschaft und seiner Lehrerbeziehung. Zudem hing häufiges Spielen am PC mit schlechten Leistungen zusammen.

In der *Berufsbildung* wurden bezüglich Leistung folgende Aspekte signifikant:

- Betriebsgrösse
- beruflicher Status des Vaters
- Stimulation
- Zusammenhalt, Offenheit
- Aufwand bei Hausaufgaben pro Woche
- Störneigungen
- Fähigkeitsselbstkonzept
- Intelligenz
- TV-Konsum

Im Unterschied zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wurden in dieser Gruppe mehrere Kontextfaktoren signifikant. Familienklima und ISEI sowie Betriebsgrösse. Die untersuchten schulischen Variablen waren hingegen unbedeutend, wohl aber Selbstkonzept, Intelligenz, Hausaufgabendauer, aber auch TV-Konsum. Während im Gymnasium Leistungsbereitschaft und Lehrerbeziehung wichtig waren, hing schulisches Grundwissen im 2. Lehrjahr einerseits mit familiären und betrieblichen Faktoren (d.h. Kontextvariablen), aber auch mit kognitiven Ressourcen, Hausaufgabeneinsatz und Medienkonsum zusammen. Offenbar ist im Gymnasium die Leistung stärker motivationsbasiert, während sie in der Berufsbildung stärker von externen und internen kognitiven Ressourcen abhängt, welche eine höhere Varianz aufweisen als unter Gymnasias-ten/-innen.

Im Hinblick auf die *Motivationsentwicklung* korrelierten im Gymnasium folgende Aspekte signifikant:

- Zufriedenheit mit der Lehrperson
- Klassenführung der Lehrperson in Deutsch
- Familienklima: Konflikt
- TV-Konsum, PC-Spiele

Im Unterschied zu den Leistungen wurden für die Motivation längsschnittliche Partialkorrelationen gerechnet. Diese Faktoren erklären also die Veränderung der intrinsischen und/oder extrinsischen Motivation im Zeitraum eines Jahres nach Kontrolle der motivationalen Eingangsbedingung. In Übereinstimmung mit Deci und Ryan (1990) sind positive Zugehörigkeits- und Beziehungserfahrungen für die intrinsische Motivation günstig. Medienkonsum wirkte sich hingegen ungünstig aus.

In der Berufsbildung korrelierten folgende Variablen mit der Motivationsentwicklung:

- Ausbildungszufriedenheit, Zufriedenheit Berufsbildende
- Probleme im Lehrbetrieb
- Berufsexploration
- Empathie
- Störneigungen
- PC-Spiele

Im Zentrum stehen also auch hier soziale Aspekte und PC-Spiele. Zusätzlich ist die Intensität der Berufsexploration für die Motivationsentwicklung zentral: Weil der Berufslehre ein Berufswahlprozess vorangegangen ist, führt eine gründliche Auseinandersetzung mit Berufen zu einer anhaltend hohen schulischen Motivation bis zum Ende des 3. Lehrjahres. Eine intensive Berufsexploration vermag die Entscheidung zu festigen und zu konsolidieren. Wiederum erwiesen sich aber keine der untersuchten schulischen Variablen als bedeutsam.

3.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden zuerst mehrere Modelle präsentiert, wie Sozialisationsprozesse in der Familie Leistungen und Motivation von Schülerinnen und Schüler in der Se-

kundarstufe erklären können. Die hohen Varianzaufklärungen wiesen darauf hin, dass die Familie sehr wesentlich zur Leistungs- und Motivationsentwicklung beiträgt. Besonders beeindruckt die Effektstärke von 1.45 für Deutsch bzw. 1.09 für Mathematik in der querschnittlichen Varianzanalyse zwischen den Familientypen und den Leistungen im 6. bzw. 8. Schuljahr (Kapitel 3.2.2). Die Effektstärke nimmt in der längsschnittlichen Analyse zwar ab, bleibt aber signifikant. In Familien des Typs autonomieorientiert-fördernd werden die Heranwachsenden offenbar optimal gefördert und gelingt es den Kindern am besten schulischen erfolgreich zu sein. Familiäre Prozesse beeinflussen Leistungsentwicklung auch in der Berufsbildung stark. Diese Effekte werden früh, schon in der Primarstufe (6. Schuljahr) vorbereitet. Sie bleiben in der Berufsbildung wirksam.

In Kapitel 3.3 wurden erhebliche Unterschiede in den Leistungen bezüglich schulischem Grundwissen zwischen den Lernenden in Gymnasium und Berufsfachschule konstatiert, wobei sich die Stichprobe der Berufsfachschule auf ein Spektrum von zehn mittelmässig anspruchsvollen 3jährigen Lehren beschränkte. Auch bezüglich Ausbildungszufriedenheit und wahrgenommener Passung der Ausbildung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie intrinsischer und extrinsischer Motivation wurden Unterschiede geprüft und gefunden, die aber weniger stark waren. Es wurden Erklärungen gesucht, indem in zahlreichen Korrelationsanalysen zwischen einzelnen Variablen aus dem schulischen und familiären Kontext Zusammenhangsmuster gesucht wurden. Insgesamt fanden wir eher schwache Zusammenhänge mit den Leistungen und der Motivationsentwicklung im 11. Schuljahr. Effekte von Familie und Berufsbildung lassen sich offenbar nur bedingt auf einzelne Variablen zurückführen, sondern auf Konstellationen von verschiedenen Variablenausprägungen, wie dies die Systemtheorie postuliert (Neuenschwander, 2005) und anhand des pattern centered approach (Kapitel 3.2.2) methodisch illustriert werden konnte.

In Kapitel 4 sollen nun weitere Ergebnisse präsentiert werden, welche Bildungseffekte in der Berufsbildung nachweisbar sind.

4 Effektivität der Zürcher Berufsbildung

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der Stichprobe der Zürcher Berufsfachschulen vorgestellt. Im ersten Teil werden Unterschiede zwischen den zehn ausgewählten Berufsgruppen in kognitiven, motivationalen und berufsbezogenen Merkmalen untersucht (Kapitel 4.1 bis 4.4). Im zweiten Teil wird die Frage nach wichtigen Bedingungen für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen sowie Ausbildungszufriedenheit gestellt (Kapitel 4.5). In Übereinstimmung mit dem in Kapitel 3.1 ausgeführten Arbeitsmodell zum Schulerfolg wird davon ausgegangen, dass auch der Berufserfolg Ergebnis vielfältiger und unterschiedlicher Einflussysteme darstellt. Es wird deshalb erwartet, dass sowohl persönliche und familiäre als auch schulische und betriebliche Faktoren Einfluss auf die berufliche Kompetenzentwicklung und Zufriedenheit haben.

Die Zusammensetzung der Stichprobe wurde bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben. Die Jugendlichen der Zürcher Berufsfachschulen wurden zu zwei Messzeitpunkten befragt: Die erste Erhebung fand im Frühling 2006, die zweite im Winter 2007 statt. Zum ersten Messzeitpunkt befanden sich die Jugendlichen im zweiten Lehrjahr, zum zweiten Messzeitpunkt im dritten Lehrjahr. Aus diesem Grund soll insbesondere in Kapitel 4.5 der Fokus auf Veränderungen (sowie auf Bedingungen dieser Veränderungen) vom zweiten zum dritten Lehrjahr gelegt werden.

4.1 Leistungsunterschiede zwischen den Berufen

In einem ersten Schritt werden Unterschiede zwischen den zehn Berufsgruppen in ihren kognitiven Leistungen untersucht. Die schulischen Kompetenzen wurden über Leistungstests in Deutsch und Mathematik erfasst. Die Deutsch- und Mathematikleistungen wurden im zweiten Lehrjahr (Erhebungsjahr 2006) erfasst, die IQ-Testleistungen im dritten Lehrjahr (Erhebungsjahr 2007) (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 2.3.3.2).

4.1.1 Deutshtest

Die Deutschleistungen wurden über Aufgaben zu einem Hörspiel, Textverständnis, Grammatik und Textproduktion erfasst. Insgesamt nahmen 645 Berufschülerinnen und Berufsschüler am Deutshtest teil. Tabelle 4.1 zeigt die Verteilung der durchschnittlichen Leistungen in den verschiedenen Berufsgruppen.

Die Berufsgruppen unterschieden sich in ihren Deutschleistungen signifikant voneinander, $F(10, 634)=29.61, p<.001$. Diese Unterschiede zeigten sich vor allem bei folgenden Berufsgruppen (vgl. Tabelle 4.1).

- Die Fachangestellten Gesundheit aus den BMS Klassen zeigten signifikant bessere Deutschleistungen als alle anderen Lernenden.
- Fachangestellte in Gesundheit zeigten im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (mit Ausnahme der Pharmaassistentinnen) höhere Deutschleistungen.
- Automonteurs, Coiffeuses, Sanitärmonteurs und Montageelektriker erzielten niedrigere Werte im Deutshtest als die anderen Berufe.

Tabelle 4.1: Deutschleistungen der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte M , Standardabweichungen SD und Stichprobengrößen N)

Berufe	M	SD	N
Dentalassistentinnen	48.46	7.69	61
Pharmaassistentinnen	51.02	6.26	50
Köche/Köchinnen	49.34	7.27	78
Fachangestellte/-r Gesundheit	55.26	6.51	37
Fachangestellte/-r Gesundheit BMS	62.52	6.46	44
Coiffeusen	43.65	7.17	98
Detailhandlangestellte	49.59	7.57	107
Gärtner/-innen	48.32	7.81	43
Sanitärmonteure	42.92	7.96	27
Automonteur	44.49	8.13	65
Montageelektriker	42.81	8.15	35
Total	48.62	8.88	645

4.1.2 Mathematiktest

Von den 677 befragten Lernenden liegen 644 auswertbare Leistungstests in Mathematik vor (zweites Lehrjahr). Der Leistungstest beinhaltete folgende Teilaufgaben (vgl. Neuenschwander et al., 2007c): Bruchrechnen, Rechnen mit Variablen, 2 Aufgaben zur binomischen Formel, Gleichungen, Geometrie (Dreieck, Vierecke, Kreis und Quadrat), Textaufgabe (Fachrechnen), Prozentrechnen, Zahltheorie, kleinstes gemeinsames Vielfaches.

Tabelle 4.2: Mathematikleistungen der 10 Berufsgruppen

Berufe	M	SD	N
Dentalassistentinnen	48.02	7.51	61
Pharmaassistentinnen	48.12	6.65	49
Köche/Köchinnen	45.71	7.98	80
Fachangestellte/-r Gesundheit	48.25	5.44	37
Fachangestellte/-r Gesundheit BMS	61.75	9.12	42
Coiffeusen	43.79	5.28	98
Detailhandlangestellte	48.69	6.43	108
Gärtner/-innen	52.40	7.39	42
Sanitärmonteure	48.42	6.60	27
Automonteur	47.87	6.04	65
Montageelektriker	47.76	6.93	35
Total	48.39	7.92	644

Die Berufsgruppen unterschieden sich signifikant voneinander, $F(10, 633)=23.32$, $p<.001$. Unterschiede zeigten sich zwischen folgenden Berufsgruppen (vgl. Tabelle 4.2):

- Die Fachangestellten Gesundheit aus den BMS Klassen zeigten wiederum signifikant bessere Mathematikleistungen als alle anderen Lernenden.
- Gärtnerinnen und Gärtner zeigten die höchsten Leistungen in Mathematik,

die signifikant von denen der Automonteuern, Coiffeusen und Köche/innen abwichen.

- Coiffeusen zeigten die niedrigsten Leistungen und wichen ausser von Köchen/Köchinnen, Sanitärmeistern und Montageelektrikern von allen anderen Berufsgruppen ab.

4.2 Kognitive Kompetenzen und Schulnoten

Die Korrelationen zwischen den Leistungstests und den Denkaufgaben waren hoch (Deutschtest, IQ: $r=.45^{***}$; Mathematiktest, IQ: $r=.53^{***}$), was auf eine gute Reliabilität und Validität der Tests hinweist. Diese Korrelationen sprechen auch dafür, dass das kognitive Leistungsniveau im Jugendalter bereits eine hohe Stabilität aufweist (Weinert & Hany, 2002).

Sowohl die Leistungstests in Deutsch und Mathematik als auch die Denkaufgaben konnten die Schulnoten vorhersagen. Der beste Prädiktor für die Schulnoten war der Deutschtest im zweiten Lehrjahr (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Korrelationen zwischen Leistungstests, Denkaufgaben und Schulnoten

	Note Deutsch 2. Lj	Note Math. 2. Lj	Note Deutsch 3. Lj	Note Sprache und Kommunikation 3. Lj	Note ABU: Gesellschaft 3. Lj
Deutschtest 2. Lj	.29***	.00	.27***	.33***	.37***
Mathematiktest 2. Lj	.09*	.07	.09	.25***	.26***
IQ 3. Lj	.09	.06	.12*	.24***	.29***

4.3 Einfluss kognitiver Leistungen auf die Schulnote und die moderierende Funktion von persönlichen und sozialen Merkmalen

Trotz den signifikanten Korrelationen waren die Zusammenhänge zwischen den kognitiven Massen und den Schulnoten eher gering. Dies könnte zeigen, dass neben kognitiven Kompetenzen auch andere persönliche und soziale Ressourcen einen wichtigen Einfluss auf die Noten haben (Amelang & Bartussek, 1997). Folgende Variablen wurden beispielhaft als wichtige Ressourcen/Risikofaktoren für Schulleistungen in Betracht gezogen:

- Intrinsic Motivation: Diese Skala misst ein spontanes Interesse an schulischen Inhalten und schulischem Lernen (z.B. Ich gebe mir im Unterricht Mühe, weil ich den Stoff verstehen möchte).
- Fähigkeitskonzept Deutsch: Diese Skala erfasst die subjektive Einschätzung der eigenen Deutschfähigkeiten. Es ist wahrscheinlich, dass nicht nur die tatsächliche Kompetenz, sondern auch die eingeschätzte Kompetenz einen Einfluss auf die Deutschnote hat.
- Zufriedenheit: Auch die Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Berufssituation könnte über die kognitiven Kompetenzen hinaus die Deutschleistung in Schule

und Prüfungen beeinflussen. Bedeutende Lebensereignisse: Die Jugendlichen wurden nach einer Vielfalt von bedeutenden Lebensereignissen gefragt. Existenzielle Lebenserfahrungen (Grenzerfahrungen mit Krankheit und Tod) sowie Konflikte im Elternhaus könnten unabhängig von kognitiven Kompetenzen die schulischen Leistungen beeinträchtigen.

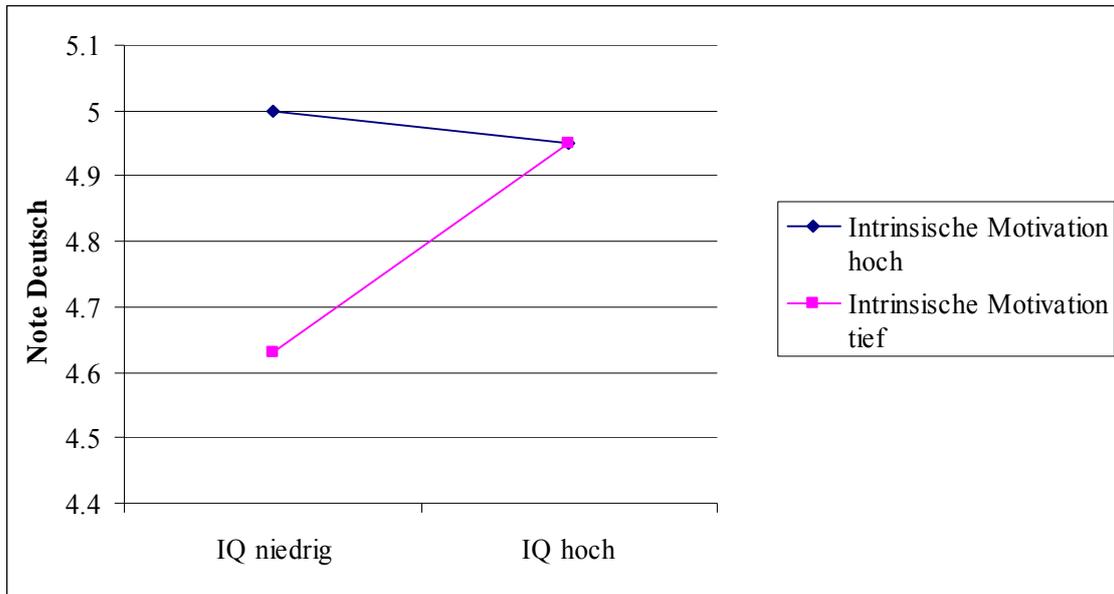
Es wurde erwartet, dass mangelnde Motivation, ein niedriges Fähigkeitskonzept, geringe Zufriedenheit und schwierige Lebensereignisse Risikofaktoren darstellen, welche den negativen Einfluss eines niedrigen IQ auf die Schulleistung potenzieren könnten. Um die möglichen Wechselwirkungen zwischen diesen Ressourcen/Risikofaktoren und dem IQ in der Vorhersage der Schulleistung zu untersuchen, wurden schrittweise Regressionsanalysen durchgeführt. Die Leistung im Deutshtest im zweiten Lehrjahr wurde im ersten Schritt, der IQ (drittes Lehrjahr) im zweiten Schritt, die Schutz-/Risikofaktoren (drittes Lehrjahr) im dritten Schritt, die Interaktion zwischen IQ und Schutz-/Risikofaktoren im letzten vierten Schritt eingegeben. Auf diese Weise konnte untersucht werden, ob die Wechselwirkung zwischen IQ und Schutz-/Risikofaktor über die anderen Variablen hinaus eigenständige Varianz in der Schulnote aufklären kann. Somit wurde für jede der vier Schutz-/Risikobedingungen eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt.

Tabelle 4.4: ABU Note (hierarchische Regressionsanalysen: Intrinsische Motivation)

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2
Grundmodell				
Deutshtest 2. Lehrjahr	.04	.01	.32***	.08***
Schritt 1				
IQ 3. Lehrjahr	.02	.01	.15*	.01*
Schritt 2				
Intrinsische Motivation 3. LJ	.12	.05	.14*	.03**
Schritt 3				
IQ X Intrinsische Motivation	-.03	.12	-1.87**	.03**

Intrinsische Motivation: In Tabelle 4.4 sind die statistischen Kennwerte der hierarchischen Regressionsanalyse aufgeführt. Der IQ im dritten Lehrjahr klärte nur wenig Varianz über die Leistung im Deutshtest (zweites Lehrjahr) hinaus in der Deutschnote (drittes Lehrjahr) auf. Die intrinsische Motivation erwies sich nach Kontrolle der Deutshtestleistung und des IQ als signifikanter Prädiktor der Deutschnote. Schliesslich ergab die Auswertung eine signifikante Interaktion zwischen IQ und intrinsischer Motivation, welche in Abbildung 4.1 veranschaulicht ist. Ein niedriger IQ wirkte sich nur dann negativ auf die Deutschnote aus, wenn er zugleich mit einer niedrigen intrinsischen Motivation gekoppelt war. Ist die intrinsische Motivation hoch, hat der IQ keinen Einfluss auf die Deutschnote. Durch die Deutshtestleistung und den IQ konnten 9% der Varianz in der Deutschnote, durch die intrinsische Motivation sowie der Wechselwirkung mit dem IQ zusätzlich 6% aufgeklärt werden, so dass insgesamt 15% der Varianz in der Deutschnote aufgeklärt werden konnten. Dies zeigt, dass sich die Vorhersage der Schulnote durch Einbezug der intrinsischen Motivation substantiell erhöht.

Abbildung 4.1: Interaktionseffekt zwischen IQ und intrinsischer Motivation in der Vorhersage der Deutschnote



Fähigkeitskonzept, Zufriedenheit und Lebensereignisse: Die Regressionsanalysen zu drei anderen Schutz-/Risikobedingungen zeigten ähnliche Ergebnisse. Ein hohes Fähigkeitskonzept und hohe Zufriedenheit wirkten sich (nach Kontrolle der Deutschleistung im zweiten Lehrjahr und des IQ) positiv auf die Schulnote in ABU/Deutsch aus, familiäre Konflikte hingegen negativ. Zudem zeigten sich gleich wie bei der intrinsischen Motivation Wechselwirkungen zwischen dieser Schutz-/Risikobedingungen und dem IQ: Ein niedriger IQ hatte nur dann einen negativen Einfluss auf die Deutschnote, wenn familiäre Konflikte vorhanden, das Fähigkeitskonzept und die Zufriedenheit niedrig waren sowie existenzielle Erfahrungen gemacht wurden (vgl. Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5: Erklärung der ABU-Note im 3. Lehrjahr (Regressionsanalysen: Fähigkeitskonzept, Ausbildungszufriedenheit, familiäre Konflikte)

Variable	B	R ²	B	R ²
Fähigkeitskonzept				
Fähigkeitskonzept Deutsch	.58	.11	.28***	.07***
IQ X Fähigkeitskonzept	-.03	0.02	-1.51*	.01*
Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit				
Zufriedenheit	.25	.11	.12*	.02*
IQ X Zufriedenheit	-.03	0.02	-1.69*	.01*
Konflikte Familie				
Konflikte Familie	.12	.05	.14*	.02*
IQ X Grenzerfahrungen	-.03	0.01	-3.07***	.04***
Grenzerfahrungen				
Grenzerfahrungen	.10	.06	.10	.01
IQ X Grenzerfahrungen	-.02	0.01	-1.86*	.02*

Waren diese Risikofaktoren nicht gegeben, resp. waren wesentliche persönliche und soziale Ressourcen vorhanden, hatte der IQ keinen Einfluss auf die Deutschnote. Es scheint also, dass persönliche und soziale Ressourcen wie ein hohes Fähigkeitskonzept vor den negativen Auswirkungen eines niedrigen IQ auf die Schulnoten schützen können (sog. Puffereffekte). Daraus lässt sich schliessen, dass zur Vorhersage von Schulerfolg eine integrierte Betrachtung von kognitiven Kompetenzen und persönlichen sowie sozialen Ressourcen nötig ist.

4.4 Unterschiede zwischen den Berufsgruppen

Nachdem im Kapitel 4.1 Unterschiede in kognitiven Kompetenzen zwischen den Berufsgruppen untersucht worden sind, sollen im Folgenden die Berufsgruppen nun auch in einigen ausgewählten persönlichen und beruflichen Merkmalen miteinander verglichen werden. Zuerst werden Ergebnisse zu persönlichen Merkmalen präsentiert. Diese umfassen (1) die intrinsische und extrinsische Motivation und (2) die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Berufssituation sowie die Einschätzung der Passung von Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen in Schule und Beruf. Anschliessend werden die Berufsgruppen in folgenden beruflichen Merkmalen verglichen: (3) Kontakthäufigkeit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, (4) Einschätzung der Möglichkeiten zur Verbesserung von Berufschancen und (5) Entwicklung des beruflichen Fähigkeitsselbstkonzeptes (Fach- und Methodenkompetenz).

4.4.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Die intrinsische und extrinsische Motivation wurden im zweiten als auch im dritten Lehrjahr erfasst (vgl. auch Kapitel 3.2.3).

Intrinsische schulische Motivation: Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte, dass die intrinsische Motivation vom zweiten ins dritte Lehrjahr signifikant anstieg, $F(1, 473)=4.6, p<.04$. Zudem unterschieden sich die Berufsgruppen signifikant in der durchschnittlichen intrinsischen Motivation, $F(9, 473)=5.9, p<.001$ (vgl. Tabelle 4.6). Weitere Analysen ergaben folgende Unterschiede:

- Detailhandlangestellte sind weniger intrinsisch motiviert als Pharmaassistentinnen, Köche/Köchinnen und Coiffeusen.
- Köche/Köchinnen sind intrinsisch motivierter als Automonteuere.

Schliesslich ergab die Varianzanalyse eine Interaktion zwischen der Berufsgruppe und dem Lehrjahr, $F(9, 473)=3.1, p<.001$. Vertiefende Analysen mittels t-Tests ergaben, dass die Zunahme intrinsischer Motivation vor allem auf die Berufsgruppe der Köche/Köchinnen zutraf, $t(68)=-4.6, p<.001$. Dies zeigt, dass der Zuwachs der intrinsischen Motivation nur auf eine spezifische Berufsgruppe zutraf und damit bei den anderen Zürcher Berufsgruppen von einer hohen Stabilität der intrinsischen Motivation über das zweite und dritte Lehrjahr ausgegangen werden musste (vgl. Kapitel 3).

Extrinsische schulische Motivation: Im Unterschied zur intrinsischen Motivation liegen die Gründe für schulisches Lernen bei der extrinsischen Motivation ausserhalb inhaltlicher Interessen (z.B. Ich lerne, damit mich die Eltern loben). Auch diese Form der Motivation kann eine wichtige Antriebskraft für schulisches Lernen darstellen. Eine Vari-

anzalyse mit Messwiederholung zeigte keinen Zuwachs der extrinsischen Motivation vom zweiten ins dritte Lehrjahr, $F(1, 472)=57.9, p<.001$. Die Berufsgruppen unterschieden sich aber, $F(9, 472)=3.3, p<.001$.

Tabelle 4.6: Intrinsische und extrinsische Motivation der 10 Berufsgruppen

Berufe	Intrinsische Motivation		Extrinsische Motivation	
	M	SD	M	SD
Dentalassistentinnen	3.35	.13	3.00	.15
Pharmaassistentinnen	3.22	.06	2.52	.07
Köche/Köchinnen	3.28	.05	2.50	.06
Fachangestellte/-r Gesundheit	3.11	.05	2.40	.06
Coiffeusen	3.31	.04	2.63	.05
Detailhandlangestellte	2.95	.05	2.54	.06
Gärtner/-innen	3.03	.08	2.31	.09
Sanitärmoneteure	3.15	.09	2.65	.10
Automoneteure	2.98	.06	2.58	.07
Montageelektriker	3.03	.10	2.73	.11

Legende: Wertebereich intrinsische und extrinsische Motivation: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

- Dentalassistentinnen sind extrinsisch motivierter als FAG und Gärtner/-innen.

Eine signifikante Interaktion zwischen den Berufsgruppen und dem Lehrjahr ergab, dass die Zunahme extrinsischer Motivation vom zweiten zum dritten Lehrjahr nur auf folgende Berufsgruppen zutraf, $F(9, 472)=2.5, p<.01$:

- Köche/Köchinnen, $t(68)=-5.4, p<.001$
- Detailhandlangestellte, $t(70)=-4.1, p<.001$
- Coiffeusen, $t(92)=-3.8, p<.001$
- Gärtner/-innen, $t(70)=-4.1, p<.004$

4.4.2 Zufriedenheit und Passung

Wichtige Indikatoren der Anpassung in der Berufsbildung sind die allgemeine Zufriedenheit einerseits sowie die Einschätzung der Passungswahrnehmung andererseits. In Bezug auf die allgemeine Zufriedenheit und der Passung zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Lehrjahren und den Berufsgruppen. Alle Berufsgruppen sind ziemlich zufrieden bis sehr zufrieden und schätzen den eigenen Beruf als für sie passend ein (vgl. Tabelle 4.7).

Tabelle 4.7: Zufriedenheit und Passung der 10 Berufsgruppen

Berufe	Zufriedenheit		Passung	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dentalassistentinnen	3.20	.41	3.52	.14
Pharmaassistentinnen	3.00	.66	3.19	.06
Köche/Köchinnen	2.97	.79	3.20	.05
Fachangestellte/-r Gesundheit	3.03	.45	3.27	.05
Coiffeusen	3.02	.74	3.25	.04
Detailhandlangestellte	2.86	.79	3.10	.05
Gärtner/-innen	3.14	.76	3.10	.08
Sanitärmonteure	2.97	.70	3.12	.09
Automonteur	2.73	.85	3.13	.06
Montageelektriker	3.04	.84	3.13	.10

Legende: Wertebereich Zufriedenheit: 1: ausserordentlich unzufrieden, 4: ausserordentlich zufrieden; Passung: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

4.4.3 Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner

Es zeigte sich keine Veränderung vom zweiten zum dritten Lehrjahr in der Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner. Allerdings unterschieden sich die Berufsgruppen in der Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner, $F(9, 486)=42.6, p<.001$ (vgl. Tabelle 4.8).

Tabelle 4.8: Häufigkeit des Kontaktes mit den Berufsbildenden der 10 Berufsgruppen

Berufe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dentalassistentinnen	1.35	.26
Pharmaassistentinnen	1.51	.12
Köche/Köchinnen	1.49	.10
Fachangestellte/-r Gesundheit	3.22	.10
Coiffeusen	1.54	.09
Detailhandlangestellte	1.62	.09
Gärtner/-innen	1.90	.15
Sanitärmonteure	3.10	.17
Automonteur	1.42	.11
Montageelektriker	3.66	.19

Legende: Wertebereich Kontakthäufigkeit: 1: mindestens 1x pro Halbtage, 2: 1x pro Halbtage; 3: 1x pro Woche, 4: 1x pro Monat, 5: 1x pro Jahr

Montageelektriker, Sanitärmonteure und Fachangestellte Gesundheit berichten über weniger Kontakte mit ihrer Berufsbildnerin bzw. ihrem Berufsbildner als die anderen Berufsgruppen. Sie sehen ihre Berufsbildnerin bzw. ihren Berufsbildner einmal in der Woche während die anderen Berufsgruppen ihre Berufsbildnerin bzw. ihren Berufsbildner einmal pro Halbtage oder Tag sehen.

4.4.4 Arbeitsmarktchancen verbessern

Wo sehen die verschiedenen Berufsgruppen Möglichkeiten, ihre Arbeitsmarktchancen nach Lehrabschluss zu verbessern? Die Jugendlichen konnten beurteilen, wie wichtig sie gute Noten, einen grossen Einsatz im Lehrbetrieb, Kontakt zu potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern bzw. eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin bzw. zum Berufsbildner einschätzen. Die Jugendlichen fanden gute Noten, einen grossen Einsatz im Betrieb, Kontakte und die Beziehung zur Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner wichtig bis sehr wichtig zur Verbesserung ihrer Arbeitschancen. Allerdings schätzen sie einen grossen Einsatz im Lehrbetrieb als wichtiger ein als alle anderen Strategien (alle $p < .001$). Zudem wurden gute Noten und Kontakte zu potenziellen Arbeitgeberinnen bzw. Arbeitgebern als wichtiger eingeschätzt als eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin bzw. zum Berufsbildner ($p < .001$, $p < .003$). Die Berufsgruppen schätzen ihre Möglichkeiten unterschiedlich ein, Hotelling's $F(36, 1726) = 2.8$, $p < .001$ (vgl. Tabelle 4.9).

Tabelle 4.9: Einschätzung der Arbeitsmarktchancen der 10 Berufsgruppen

Berufe	Gute Noten		Grosser Einsatz		Kontakte		Beziehung Berufsbildner/-in	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dentalassistentinnen	3.60	.52	3.90	.32	3.90	.32	3.70	.48
Pharmaassistentinnen	3.13	.65	3.23	.56	3.17	.60	3.11	.60
Köche/Köchinnen	3.20	.67	3.42	.66	3.36	.74	3.06	.81
Fachangestellte/-r Gesundheit	3.19	.59	3.44	.59	3.05	.81	2.84	.54
Coiffeusen	3.27	.61	3.67	.52	3.40	.68	3.41	.72
Detailhandlangestellte	3.32	.63	3.34	.69	3.24	.68	3.05	.75
Gärtner/-innen	2.90	.65	3.32	.60	3.35	.49	2.77	.67
Sanitärmoneteure	3.18	.80	3.14	.71	3.14	.71	3.23	.53
Automoneteure	3.22	.68	3.22	.68	3.20	.70	2.94	.79
Montageelektriker	3.29	.69	3.24	.75	3.06	.83	3.12	.86

Legende: Wertebereiche der 4 Variablen: 1: überhaupt nicht wichtig, 4: äusserst wichtig

Gute Noten im Lehrabschlusszeugnis: Alle Berufsgruppen schätzten die Möglichkeit, durch gute Noten ihre Chancen zu verbessern, gleichermassen hoch ein.

Grosser Einsatz im Lehrbetrieb: Coiffeusen schätzen einen grossen Einsatz im Lehrberuf zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen als weniger wichtig ein als Pharmaassistentinnen, Sanitär- und Automoneteure, $F(9, 436) = 4.0$, $p < .001$.

Kontakt zu potentiellen Arbeitgebenden: Dentalassistentinnen schätzen den Kontakt zu potentiellen Arbeitgebenden als wichtiger für ihre Stellenchancen ein als Fachangestellte Gesundheit, $F(9, 436) = 2.6$, $p < .01$.

Gute Beziehung zur Berufsbildnerin und dem Berufsbildner: Dentalassistentinnen und Coiffeusen schätzen eine gute Beziehung zu Auszubildenden als wichtiger für ihre Stellenchancen ein als Fachangestellte Gesundheit und Gärtner/-innen, $F(9, 436) = 4.7$, $p < .001$.

4.4.5 Fach- und Methodenkompetenz

Die *Fachkompetenz* wurde im dritten Lehrjahr wesentlich höher eingeschätzt als im zweiten Lehrjahr, $F(1, 482)=105.1, p<.001$. Die Berufsgruppen unterschieden sich signifikant in der Einschätzung ihrer Fachkompetenz, $F(9, 482)=3.4, p<.001$ (vgl. Tabelle 4.10). Detailhandelsangestellte unterscheiden sich im zweiten Lehrjahr in ihrer Einschätzung der Fachkompetenz von den Pharmaassistentinnen.

Tabelle 4.10: Fach- und Methodenkompetenz der 10 Berufsgruppen

Berufe	Anzahl		Fachkompetenz				Methodenkompetenz			
	2. Lj	3. Lj	2. Lj		3. Lj		2. Lj		3. Lj	
	N	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Dentalassistentinnen	62	11	3.17	.39	3.57	.56	2.97	.39	3.43	.34
Pharmaassistentinnen	52	46	3.05	.31	3.33	.43	2.71	.39	2.81	.56
Köche/Köchinnen	84	70	3.25	.37	3.46	.39	2.87	.38	2.91	.52
Fachangestellte/-r Gesundheit	82	68	3.12	.33	3.42	.39	2.99	.37	3.10	.49
Coiffeusen	108	89	3.22	.35	3.56	.36	2.86	.39	2.94	.63
Detailhandlangestellte	111	75	3.27	.27	3.43	.47	2.90	.42	2.97	.54
Gärtner/-innen	45	32	3.22	.35	3.41	.42	2.70	.42	2.80	.59
Sanitärmonateure	27	25	3.10	.36	3.28	.52	2.73	.38	2.70	.54
Automonteuere	63	58	3.15	.35	3.29	.50	2.67	.36	2.77	.60
Montageelektriker	39	20	3.19	.40	3.33	.59	2.80	.49	2.66	.57

Legende: Wertebereich Fach- und Methodenkompetenz: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Die *Methodenkompetenz* wurde im dritten Lehrjahr ebenfalls höher eingeschätzt als im zweiten Lehrjahr, $F(1, 486)=8.7, p<.01$. Zwischen den Berufsgruppen gab es Unterschiede in der eingeschätzten Methodenkompetenz $F(9, 486)=4.9 p<.001$, allerdings unterschieden sie sich nicht in der Stärke des Zuwachses. Die Dentalassistentinnen und Fachangestellten Gesundheit unterscheiden sich signifikant im zweiten Lehrjahr von den Automonteuren. Im dritten Lehrjahr bestehen die Unterschiede nur noch zwischen den Dentalassistentinnen und im den Montageelektrikern.

4.5 Bedingungen für Erfolg in der Berufsbildung

Da die Förderung von Kompetenzen sowie der beruflichen und schulischen Zufriedenheit bedeutende Kriterien von Ausbildungserfolg darstellen und damit für eine effektive Berufsbildung zentral sind, ist es wichtig mögliche Ursachen von Veränderungen in diesen Aspekten zu untersuchen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Bedingungen für Veränderungen im beruflichen Fähigkeitsselbstkonzept sowie in der Zufriedenheit der Ausbildungssituation vom zweiten ins dritte Lehrjahr in Frage kommen. Wie der Schulerfolg (vgl. Kapitel 3) ist auch der Erfolg in der Berufsbildung Ergebnis vielfältiger Einflussfaktoren unterschiedlicher psychologischer Merkmale und sozialer Systeme. Im Folgenden sollen (1) persönliche, (2) familiäre, (3) schulische und (4) betriebliche Einflussfaktoren unterschieden und ihr Einfluss auf die Entwicklung der selbsteingeschätzten Kompetenz und Zufriedenheit untersucht werden. Es wurde erwartet, dass Jugendliche, welche in diesen Bereichen über günstige Bedingungen verfügen, einen stärkeren Anstieg z.B. in der Fachkompetenz zeigen als solche mit ungünstigen

Bedingungen (vgl. Abbildung 4.2). Jugendliche, welche über wichtige persönliche, familiäre, schulische und betriebliche Ressourcen verfügen, dürfte es einfacher fallen, berufsbezogene Kompetenzen zu entwickeln und sich mit ihrer beruflichen Situation wohl zu fühlen als Jugendlichen, die über keine vergleichbaren Ressourcen verfügen. Mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde geprüft, ob sich Fach-, Methodenkompetenz bzw. Ausbildungszufriedenheit in Abhängigkeit verschiedener Bedingungen unterschiedlich entwickeln. Fach-, Methodenkompetenz bzw. Ausbildungszufriedenheit im zweiten und dritten Lehrjahr wird als Messwiederholungsfaktor ausgewertet, die unabhängigen Variablen werden halbiert und als Gruppierungsfaktor in der Varianzanalyse eingesetzt.

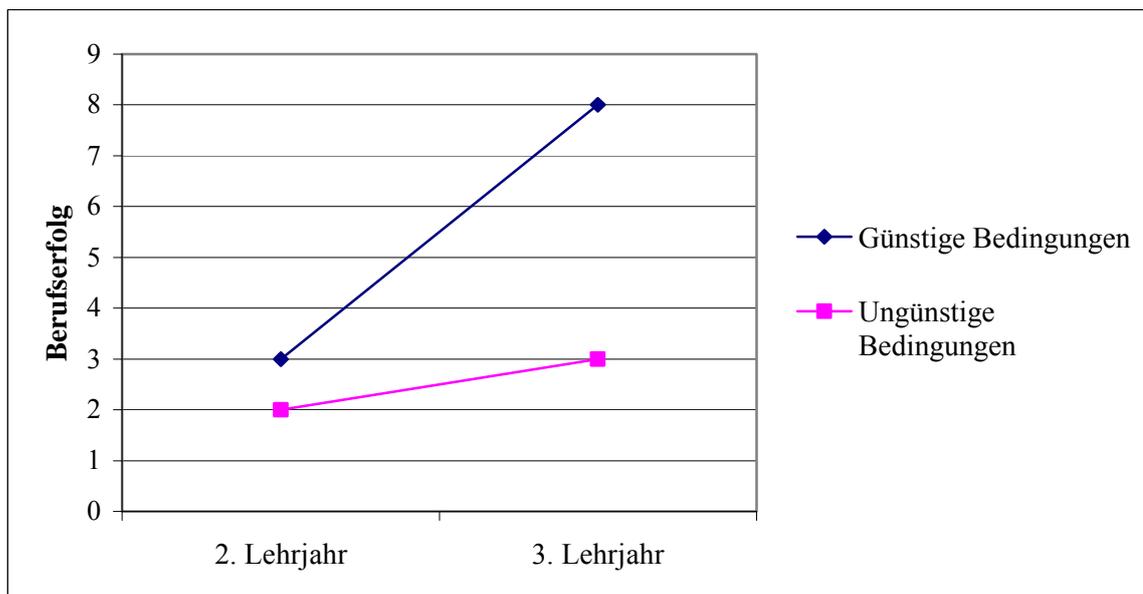


Abbildung 4.2: Hypothetisches Modell. Zuwachs des Berufserfolgs (Fach- und Methodenkompetenz, Ausbildungszufriedenheit) in Abhängigkeit günstiger und ungünstiger persönlicher, familiärer, schulischer bzw. betrieblicher Bedingungen.

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse zur Fach- und Methodenkompetenz (Kapitel 4.5.1), im zweiten Schritt die Ergebnisse zur Ausbildungszufriedenheit ausgeführt (Kapitel 4.5.2).

4.5.1 Bedingungen für Veränderungen in der Fach- und Methodenkompetenz

Die eingeschätzte Fach- und Methodenkompetenz zeigte vom zweiten zum dritten Lehrjahr einen starken Zuwachs. Im Folgenden soll untersucht werden, welche (1) persönlichen, (2) familiären, (3) schulischen und (4) betrieblichen Bedingungen die Kompetenzentwicklung beeinflussen. Die Ergebnisse werden jeweils getrennt für die selbsteingeschätzte Fach- und Methodenkompetenz dargestellt.

4.5.1.1 Persönliche Bedingungen

Die untersuchten persönlichen Bedingungen umfassten (a) Selbstwert, (b) Passungswahrnehmung zwischen Beruf, Interessen und Fähigkeiten sowie soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen wie (c) Durchsetzungsvermögen und (d) Konfliktfähigkeit.

Fachkompetenz

Hoher Selbstwert, hohe Passungswahrnehmung, hohes Durchsetzungsvermögen und hohe Konfliktfähigkeit wirken sich unabhängig vom Lehrjahr positiv auf die Fachkompetenz aus. In Tabelle 4.11 sind die F-Werte des Haupteffekts Gruppenzugehörigkeit (HF Gruppe), des Haupteffekts der zeitlichen Veränderung (HF Zeit) und des Interaktionseffekts zwischen Gruppenzugehörigkeit und zeitlicher Veränderung (Interaktion) aufgeführt. Die Gruppeneffekte geben an, ob die Masse unabhängig vom Lehrjahr einen Einfluss auf die wahrgenommene Kompetenz haben. Der Zeiteffekt weist die Veränderung vom ersten zum zweiten Lehrjahr aus. Die Interaktionseffekte zeigen, ob die Veränderung der Kompetenzen vom zweiten zum dritten Lehrjahr für Jugendliche mit hohen resp. niedrigen Werten in den persönlichen Merkmalen unterschiedlich ist. Es wurde jeweils auch die Varianzaufklärung (η^2) als Mass für die Stärke des Effekts angegeben, wobei in Anbetracht der relativ grossen Stichprobe auch kleine Werte aussagekräftig sind.

Tabelle 4.11: Einfluss persönlicher Bedingungen auf die wahrgenommene Fachkompetenz

	M Fachkompetenz Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		F	p	df	η^2	
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Selbstwert	3.08	3.28	3.37	3.47	HF Gruppe	24.6	< .001	1, 490	.05
					HF Zeit	153.5	< .001	1, 490	.24
					Interaktion	6.7	< .01	1, 490	.01
b) Passungswahrnehmung	3.11	3.26	3.32	3.52	HF Gruppe	35.9	< .001	1, 483	.07
					HF Zeit	149.5	< .001	1, 483	.24
					Interaktion	1.8	ns	1, 483	.00
c) Durchsetzungsvermögen	3.11	3.24	3.36	3.48	HF Gruppe	18.5	< .001	1, 490	.04
					HF Zeit	150.3	< .001	1, 490	.24
					Interaktion	0.0	ns	1, 490	.00
d) Konfliktfähigkeit	3.12	3.24	3.36	3.48	HF Gruppe	14.9	< .001	1, 490	.03
					HF Zeit	150.4	< .001	1, 490	.24
					Interaktion	0.0	ns	1, 490	.00

Methodenkompetenz

Die Analysen mit der Methodenkompetenz ergaben, dass sich die Jugendlichen mit hohem Selbstwert, hoher Passungswahrnehmung, hohem Durchsetzungsvermögen und hoher Konfliktfähigkeit von jenen mit niedrigen Merkmalausprägungen unterschieden (vgl. Tabelle 4.12). Die Methodenkompetenz nimmt vom zweiten ins dritte Jahr bei allen Gruppen zu, die Unterschiede zwischen den Gruppen blieben über die Zeit erhalten.

Tabelle 4.12: Einfluss persönlicher Bedingungen auf die Methodenkompetenz

	M _{Methodenkompetenz} Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		F	p	df	η^2
	tief	hoch	tief	hoch				
a) Selbstwert	2.75	2.92	2.83	2.99	HF Gruppe	< .001	1, 494	.04
					HF Zeit	< .001	1, 494	.02
					Interaktion	ns	1, 494	.00
b) Passungs- wahrnehmung	2.76	2.92	2.84	2.99	HF Gruppe	< .001	1, 487	.03
					HF Zeit	\leq .001	1, 487	.02
					Interaktion	ns	1, 487	.00
c) Durchsetz- ungsvermögen	2.77	2.89	2.86	2.96	HF Gruppe	< .01	1, 494	.02
					HF Zeit	\leq .001	1, 494	.02
					Interaktion	.ns	1, 494	.00
d) Konflikt- fähigkeit	2.78	2.88	2.90	2.92	HF Gruppe	ns	1, 490	.01
					HF Zeit	\leq .001	1, 490	.02
					Interaktion	< .1	1, 490	.01

4.5.1.2 Familiäre Bedingungen

Für die Analyse der familiären Bedingungen berücksichtigen wir folgende Skalen: (a) Qualität der Beziehung zu den Eltern, (b) Unterstützung zur Autonomie, (c) familiäre Stimulierung, d.h. Förderung der Kompetenzentwicklung durch die Eltern, (d) soziale Leistungserwartungen, (e) Bildungsaspirationen der Eltern, (f) Motivierung durch Vergleich mit Gleichaltrigen und (g) Motivierung durch Ermutigung.

Fachkompetenz

Es bestehen in fünf der sieben Bedingungen Gruppenunterschiede in der Selbsteinschätzung der Fachkompetenz (keine Gruppenunterschiede bei sozialer Leistungserwartung und Bildungsaspiration der Eltern). Die Fachkompetenz nimmt in allen Bedingungen zu, die Unterschiede bleiben allerdings bestehen (keine signifikanten Interaktionseffekte). Die soziale Leistungserwartung bildet die Ausnahme, hier gibt es eine Annäherung der beiden Mittelwerte.

Methodenkompetenz

Bei der Methodenkompetenz zeigte sich ein ähnliches Bild wie bei der Fachkompetenz. Die Zunahme der Werte über die Zeit war bei allen Variablen in beiden Gruppen relevant. Die Niveauunterschiede bleiben erhalten (vgl. Tabelle 4.14).

Tabelle 4.13: Einfluss familiärer Bedingungen auf die Fachkompetenz

	M _{Fachkompetenz} Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		F	p	df	η^2
	tief	hoch	tief	hoch				
a) Eltern- beziehung	3.10	3.25	3.32	3.51	HF Gruppe	< .001	1, 486	.06
					HF Zeit	< .001	1, 486	.24
					Interaktion	ns	1, 486	.00
b) Unterstüt- zung zur Au- tonomie	3.14	3.22	3.40	3.45	HF Gruppe	< .05	1, 475	.01
					HF Zeit	< .001	1, 475	.24
					Interaktion	ns	1, 475	.00
c) Stimulierung	3.12	3.24	3.36	3.49	HF Gruppe	< .001	1, 486	.04
					HF Zeit	< .001	1, 486	.24

					Interaktion	0.0	ns	1,486	.00
d) soziale Leistungs- erwartungen	3.13	3.22	3.41	3.41	HF Gruppe	2.2	ns	1,472	.01
					HF Zeit	142.0	< .001	1,472	.23
					Interaktion	5.1	< .05	1,472	.01
e) Bildungs- aspiration der Eltern	3.17	3.20	3.42	3.39	HF Gruppe	0.0	ns	1,479	.00
					HF Zeit	69.3	< .001	1,479	.13
					Interaktion	1.5	ns	1,479	.00
f) Motivierung durch Ver- gleich	3.21	3.15	3.46	3.40	HF Gruppe	4.2	< .05	1,478	.01
					HF Zeit	152.9	< .001	1,478	.24
					Interaktion	0.0	ns	1,478	.00
g) Motivierung durch Ermu- tigung	3.10	3.26	3.37	3.47	HF Gruppe	18.6	< .001	1,477	.04
					HF Zeit	154.6	< .001	1,477	.25
					Interaktion	2.9	< .1	1,477	.01

4.5.1.3 Schulische Bedingungen

Die schulischen Bedingungen wurden zwei Kategorien zugeordnet: a) Testleistungen in Deutsch und b) Mathematik, c) Intelligenz sowie d) Noten in Deutsch und e) Noten in Mathematik, f) Klassenzufriedenheit, g) Berufsfachschulzufriedenheit, h) Zufriedenheit mit der Deutschlehrperson, i) Klassenführung der Deutschlehrperson, j) Disziplinstörungen sowie k) intrinsische schulische Motivation.

Fachkompetenz

Ausser der intrinsischen schulischen Motivation zeigen die schulischen Bedingungen keine Gruppenunterschiede in der Fachkompetenz. Die Zunahme der Fachkompetenz vom zweiten ins dritte Lehrjahr wird in allen Bedingungen signifikant (vgl. Tabelle 4.15).

Tabelle 4.14: Einfluss familiärer Bedingungen auf die Methodenkompetenz

	M Methodenkompetenz Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		F	p	df	η^2	
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Eltern- beziehung	2.75	2.91	2.81	3.01	HF Gruppe	22.8	< .001	1,490	.04
					HF Zeit	11.2	\leq .001	1,490	.02
					Interaktion	1.1	ns	1,490	.00
b) Unterstützung zur Autono- mie	2.78	2.88	2.91	2.92	HF Gruppe	2.0	ns	1,479	.00
					HF Zeit	13.4	< .001	1,479	.03
					Interaktion	3.8	< .1	1,479	.01
c) Stimulierung	2.77	2.90	2.83	3.00	HF Gruppe	16.4	< .001	1,490	.03
					HF Zeit	11.5	\leq .001	1,490	.02
					Interaktion	0.8	ns	1,490	.00
d) soziale Leis- tungs- erwartungen	2.82	2.85	2.88	2.96	HF Gruppe	2.3	ns	1,476	.01
					HF Zeit	14.2	< .001	1,476	.03
					Interaktion	0.7	ns	1,476	.00
f) Bildungs- aspiration der Eltern	2.81	2.92	2.88	3.06	HF Gruppe	8.4	< .01	1,483	.02
					HF Zeit	11.6	\leq .001	1,483	.02
					Interaktion	1.2	ns	1,483	.00
f) Motivierung durch Ver- gleich	2.92	2.76	3.01	2.84	HF Gruppe	19.4	< .001	1,481	.04
					HF Zeit	12.9	< .001	1,481	.03
					Interaktion	0.1	ns	1,481	.00
g) Motivierung durch Ermu- tigung	2.77	2.90	2.86	2.97	HF Gruppe	11.0	\leq .001	1,480	.02
					HF Zeit	13.2	< .001	1,480	.03
					Interaktion	0.1	ns	1,480	.00

Ob wohl sich die Gruppen bei der Deutschnote nicht unterscheidet, wird doch die Interaktion zwischen der Gruppe und dem Lehrjahr statistisch bedeutsam, denn diejenigen mit tieferen Mathematiknoten schätzten ihre Fachkompetenz 2007 gleich hoch ein, wie diejenigen mit hohen Mathematiknoten, sie konnten sich also deutlich stärker steigern. Anders bei der Berufszufriedenheit: hier zeigte sich, dass die Zufriedeneren sich deutlich stärker steigern konnten.

Methodenkompetenz

Bemerkenswert erscheinen bei der Methodenkompetenz zwei Befunde: 1) die signifikante Interaktion bei der Intelligenz: intelligentere Jugendliche konnten ihre Methodenkompetenz stärker steigern als weniger intelligente. 2) Diejenigen Lernende, welche eine tiefe Klassenzufriedenheit haben, zeigten eine höhere Methodenkompetenz (vgl. Tabelle 4.16).

4.5.1.4 Betriebliche Bedingungen

Zu den betrieblichen Bedingungen zählen folgende Indikatoren: (a) Intrinsische Arbeitszufriedenheit, (b) extrinsische Arbeitszufriedenheit, (c) berufliche Identifikation, (d) Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner, (e) Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner, (f) Kontakthäufigkeit mit Vorgesetzten, (g) Kontakthäufigkeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, (h) Kontakthäufigkeit mit anderen Lernenden und schliesslich (i) die Grösse des Betriebes.

Fachkompetenz

Die Analysen ergaben, dass die Fachkompetenz durch die intrinsische und extrinsische Arbeitszufriedenheit, die berufliche Identifikation sowie die Kontakthäufigkeit mit Vorgesetzten, Mitarbeitenden und anderen Lernenden positiv beeinflusst wurde (vgl. Tabelle 4.17). In allen Bedingungen ausser der Betriebgrösse gibt es Gruppen- und Zeiteffekte.

Methodenkompetenz

Bei den Befunden zu betrieblichen Bedingungen und Methodenkompetenz erweist sich wiederum die intrinsische Arbeitszufriedenheit als einflussreich. Sowohl die Haupteffekte der Gruppe und Zeit als auch die Interaktion werden signifikant. Die Kontakthäufigkeit zu Berufsbildenden, Vorgesetzten, Mitarbeitenden oder anderen Lernenden hat wenig Einfluss auf die Methodenkompetenz (Tabelle 4.18).

Zusammenfassung Fach- und Methodenkompetenz

Von den vier Bereichen zeigen sich insbesondere der betriebliche und der persönliche Bereich als stark einflussreich auf den Zuwachs der Fach- und Methodenkompetenz. Aber auch die beiden anderen Bereiche, der familiäre und berufschulische, wirken sich auf die Selbsteinschätzung der Fach- und Methodenkompetenz aus.

Die Befunde zu den betrieblichen Bedingungen zeigen, dass sowohl der beruflichen Zufriedenheit und Motivation als auch die Kontakthäufigkeit im Lehrbetrieb eine wichtige Funktion in der Entwicklung fachlicher und methodischer Kompetenzen zukommt. Wer seine Tätigkeit gerne ausübt, sich mit dem Berufsbild identifizieren kann, mit dem Vorgesetzten zufrieden ist und viele Kontakte im Betrieb erfährt, schätzt sich kompetenter ein. Auch erklären viele dieser Bedingungen den eingeschätzten Kompetenzzuwachs vom zweiten ins dritte Lehrjahr. Insbesondere bestätigten die positiven Effekte häufiger Kontakte mit Vorgesetzten und Gleichaltrigen die Bedeutung sozialer Interaktion für die Entwicklung von Kompetenzen (vgl. Rogoff, 1998).

Tabelle 4.15: Einfluss schulischer Bedingungen auf die Fachkompetenz

	M _{Fachkompetenz} Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		<i>F</i>	<i>p</i>	df	η^2	
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Testleistung Deutsch	3.18	3.19	3.39	3.46	HF Gruppe	1.9	ns	1, 472	.00
					HF Zeit	148.2	< .001	1, 472	.24
					Interaktion	2.6	ns	1, 472	.01
b) Testleistung Mathematik	3.18	3.18	3.40	3.45	HF Gruppe	0.4	ns	1, 472	.00
					HF Zeit	147.0	< .001	1, 472	.24
					Interaktion	1.4	ns	1, 472	.00
c) Intelligenz (2007)	3.18	3.19	3.41	3.43	HF Gruppe	0.2	ns	1, 435	.00
					HF Zeit	128.4	< .001	1, 435	.23
					Interaktion	0.1	ns	1, 435	.00
d) Note Deutsch	3.17	3.19	3.41	3.43	HF Gruppe	0.5	ns	1, 456	.00
					HF Zeit	134.1	< .001	1, 456	.23
					Interaktion	0.0	ns	1, 456	.00
e) Note Mathe- matik	3.15	3.24	3.42	3.42	HF Gruppe	1.6	ns	1, 329	.01
					HF Zeit	84.3	< .001	1, 329	.20
					Interaktion	4.0	< .05	1, 329	.01
f) Klassenzu- friedenheit	3.17	3.19	3.41	3.44	HF Gruppe	0.6	ns	1, 479	.00
					HF Zeit	153.1	< .001	1, 479	.24
					Interaktion	0.0	ns	1, 479	.00
g) Berufs- fachscho- l-zufriedenheit	3.18	3.19	3.38	3.46	HF Gruppe	2.4	ns	1, 482	.01
					HF Zeit	146.5	< .001	1, 482	.23
					Interaktion	4.3	< .05	1, 482	.01
h) Zufriedenheit mit der Deutsch-LP	3.17	3.19	3.44	3.41	HF Gruppe	0.0	ns	1, 481	.00
					HF Zeit	156.7	< .001	1, 481	.25
					Interaktion	1.4	ns	1, 481	.00
i) Klassen- führung der Deutsch-LP	3.18	3.18	3.43	3.42	HF Gruppe	0.0	ns	1, 479	.00
					HF Zeit	148.0	< .001	1, 479	.24
					Interaktion	0.0	ns	1, 479	.00
j) Disziplin- störungen	3.20	3.15	3.44	3.40	HF Gruppe	2.2	ns	1, 480	.01
					HF Zeit	149.4	< .001	1, 480	.24
					Interaktion	0.0	ns	1, 480	.00
k) intrinsische Motivation	3.13	3.24	3.37	3.48	HF Gruppe	14.7	< .001	1, 481	.03
					HF Zeit	155.9	< .001	1, 481	.25
					Interaktion	0.0	ns	1, 481	.00

Tabelle 4.17: Einfluss betrieblicher Bedingungen auf die Fachkompetenz

	M Fachkompetenz Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		<i>F</i>	<i>p</i>	df	η^2	
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Intrinsische Arbeitszu- friedenheit	3.12	3.28	3.28	3.65	HF Gruppe	87.1	< .001	1, 483	.15
					HF Zeit	177.6	< .001	1, 843	.27
					Interaktion	27.3	< .001	1, 483	.05
b) Extrinsische Arbeitszu- friedenheit	3.16	3.23	3.35	3.56	HF Gruppe	19.7	< .001	1, 481	.04
					HF Zeit	158.8	< .001	1, 481	.25
					Interaktion	12.2	≤ .001	1, 481	.03
c) Berufliche I- dentifikation	3.14	3.24	3.32	3.57	HF Gruppe	35.8	< .001	1, 485	.07
					HF Zeit	166.2	< .001	1, 485	.26
					Interaktion	14.1	< .001	1, 485	.03
d) Zufriedenheit mit Berufs- bildenden	3.12	3.25	3.34	3.50	HF Gruppe	25.5	< .001	1, 485	.05
					HF Zeit	149.7	< .001	1, 485	.24
					Interaktion	0.4	ns	1, 485	.00
e) Kontakthäuf- igkeit mit Be- rufsbildenden	3.13	3.28	3.35	3.48	HF Gruppe	14.4	< .001	1, 484	.03
					HF Zeit	144.9	< .001	1, 484	.23
					Interaktion	0.8	ns	1, 484	.00
f) Kontakthäuf- igkeit mit Vor- gesetzten	3.15	3.20	3.33	3.47	HF Gruppe	11.0	≤ .001	1, 467	.02
					HF Zeit	120.5	< .001	1, 467	.21
					Interaktion	4.6	< .05	1, 467	.01
g) Kontakthäuf- igkeit mit Mit- arbeitenden	3.18	3.18	3.20	3.45	HF Gruppe	9.5	< .01	1, 478	.02
					HF Zeit	28.0	< .001	1, 478	.06
					Interaktion	20.4	< .001	1, 478	.04
h) Kontakthäuf- igkeit mit Ler- nenden	3.15	3.19	3.32	3.47	HF Gruppe	8.6	< .01	1, 437	.02
					HF Zeit	101.0	< .001	1, 437	.19
					Interaktion	6.0	< .05	1, 437	.01
i) Betriebsgrösse	3.16	3.20	3.44	3.41	HF Gruppe	0.2	ns	1, 488	.00
					HF Zeit	154.0	< .001	1, 488	.24
					Interaktion	3.2	< .1	1, 488	.01

Tabelle 4.16: Einfluss schulischer Bedingungen auf die Methodenkompetenz

	M Methodenkompetenz Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		<i>F</i>	<i>p</i>	df	η^2	
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Testleistung Deutsch	2.76	2.91	2.81	3.02	HF Gruppe	8.2	< .001	1, 476	.05
					HF Zeit	11.1	≤ .001	1, 476	.02
					Interaktion	1.8	ns	1, 476	.00
b) Testleistung Mathematik	2.80	2.87	2.85	2.99	HF Gruppe	7.7	< .01	1, 476	.02
					HF Zeit	13.0	< .001	1, 476	.03
					Interaktion	2.5	ns	1, 476	.01
c) Intelligenz (2007)	2.80	2.88	2.81	3.01	HF Gruppe	12.9	< .001	1, 439	.03
					HF Zeit	8.6	< .01	1, 439	.02
					Interaktion	6.9	< .01	1, 439	.02
d) Note Deutsch	2.79	2.91	2.82	3.02	HF Gruppe	17.5	< .001	1, 459	.04
					HF Zeit	10.2	≤ .001	1, 459	.02
					Interaktion	3.1	< .1	1, 459	.01
e) Note Mathe- matik	2.77	2.89	2.84	2.95	HF Gruppe	6.5	< .05	1, 331	.02
					HF Zeit	5.8	< .05	1, 331	.02
					Interaktion	0.0	ns	1, 311	.00
f) Klassenzu- friedenheit	2.85	2.82	2.96	2.86	HF Gruppe	3.2	< .1	1, 482	.01
					HF Zeit	10.2	< .01	1, 482	.02
					Interaktion	2.1	ns	1, 482	.00
g) Berufs- fachschul-	2.85	2.83	2.91	2.93	HF Gruppe	0.0	ns	1, 486	.00
					HF Zeit	12.4	< .001	1, 486	.03

zufriedenheit					Interaktion	1.0	ns	1,486	.00
h) Zufriedenheit mit der Deutsch-LP	2.83	2.84	2.87	2.95	HF Gruppe	1.4	ns	1,484	.00
					HF Zeit	9.8	< .01	1,484	.02
					Interaktion	2.1	ns	1,484	.00
i) Klassenführung der Deutsch-LP	2.85	2.82	2.93	2.88	HF Gruppe	1.2	ns	1,482	.00
					HF Zeit	11.0	≤ .001	1,482	.02
					Interaktion	0.1	ns	1,482	.00
j) Disziplinstörungen	2.88	2.77	2.96	2.84	HF Gruppe	9.0	< .01	1,483	.02
					HF Zeit	10.7	≤ .001	1,483	.02
					Interaktion	0.0	ns	1,483	.00
k) intrinsische Motivation	2.78	2.89	2.87	2.95	HF Gruppe	7.0	< .01	1,484	.01
					HF Zeit	11.5	≤ .001	1,484	.02
					Interaktion	0.4	ns	1,484	.00

Tabelle 4.18: Einfluss betrieblicher Bedingungen auf die Methodenkompetenz

	M Methodenkompetenz Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		HF Gruppe	F	p	df	η ²
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Intrinsische Arbeitszufriedenheit	2.79	2.91	2.83	3.05	HF Gruppe	19.9	< .001	1,485	.04
					HF Zeit	14.1	< .001	1,485	.03
					Interaktion	5.1	< .05	1,485	.01
b) Extrinsische Arbeitszufriedenheit	2.82	2.88	2.89	2.97	HF Gruppe	3.4	< .1	1,483	.00
					HF Zeit	11.1	≤ .001	1,483	.02
					Interaktion	0.3	ns	1,483	.00
c) Berufliche Identifikation	2.82	2.87	2.87	2.98	HF Gruppe	4.6	> .05	1,488	.01
					HF Zeit	12.5	> .001	1,488	.03
					Interaktion	1.5	ns	1,488	.00
d) Zufriedenheit mit Berufsbildenden	2.79	2.89	2.87	2.94	HF Gruppe	5.2	> .05	1,489	.01
					HF Zeit	9.4	> .01	1,489	.02
					Interaktion	6.3	ns	1,489	.00
e) Kontakthäufigkeit mit Berufsbildenden	2.85	2.83	2.88	2.94	HF Gruppe	0.3	ns	1,488	.00
					HF Zeit	9.4	< .01	1,488	.02
					Interaktion	2.6	ns	1,488	.01
f) Kontakthäufigkeit mit Vorgesetzten	2.85	2.83	2.88	2.93	HF Gruppe	0.1	ns	1,469	.00
					HF Zeit	7.4	> .01	1,469	.02
					Interaktion	1.7	ns	1,469	.00
g) Kontakthäufigkeit mit Mitarbeitenden	2.89	2.83	2.80	2.93	HF Gruppe	0.4	ns	1,482	.00
					HF Zeit	0.0	ns	1,482	.00
					Interaktion	8.6	> .01	1,482	.02
h) Kontakthäufigkeit mit Lernenden	2.86	2.85	2.90	2.95	HF Gruppe	0.4	ns	1,440	.00
					HF Zeit	6.9	< .01	1,440	.02
					Interaktion	1.0	ns	1,440	.00
i) Betriebsgrösse	2.78	2.89	2.89	2.93	HF Gruppe	3.6	< .1	1,492	.01
					HF Zeit	11.3	≤ .001	1,492	.02
					Interaktion	2.6	ns	1,492	.01

Zum einen stellen Vorgesetzte und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter kompetente Modelle dar, deren Fertigkeiten von Lernenden imitiert werden können (vgl. Bandura, 1999), zum anderen schaffen gleichaltrige Interaktionspartner Gelegenheiten, Probleme kooperativ und gemeinsam zu lösen und dadurch Kompetenzen zu erwerben (Rogoff, 1998).

Übereinstimmend mit den Ergebnissen zum Schulerfolg (Kapitel 3) zeigen diese Befunde, dass Fach- und Methodenkompetenz stark von familiären Bedingungen abhängen. Der Einfluss der Familie äusserte sich sowohl unabhängig als auch in Wechselwirkung mit dem Lehrjahr. Einen besonders starken Einfluss auf die Fach- und Methodenkompetenz sowie deren Entwicklung vom zweiten zum dritten Lehrjahr hatte die Qualität der Elternbeziehung. Die berufliche Entwicklung scheint somit eng mit dem elterlichen Erziehungsstil und dem familiären Klima zusammenzuhängen.

Die Jugendlichen mit günstigeren persönlichen Ressourcen (Selbstwert, Passung etc.) zeigen deutlich höhere Werte in der Fach- und Methodenkompetenz und halten diesen Vorsprung gegenüber den Jugendlichen mit weniger günstigen persönlichen Ressourcen.

Für die schulischen Bedingungen werden tiefere Werte ausgewiesen, was insgesamt auf weniger starke Zusammenhänge zwischen den schulischen Bedingungen und der Fach- bzw. Methodenkompetenz schliessen lässt.

4.5.2 Bedingungen für Veränderungen in der Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit

Neben einem Zuwachs an Kompetenzen ist auch wünschenswert, dass die Lernenden mit ihrer Berufsausbildung zufrieden sind. Im Folgenden wird deshalb der Einfluss der persönlichen, familiären, schulischen und beruflichen Bedingungen auf die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit sowie auf Veränderungen in derselben untersucht.

4.5.2.1. Persönliche Bedingungen

Die Auswertungen zu den persönlichen Bedingungen ergaben, dass der Selbstwert und die Passungswahrnehmung einen positiven Einfluss auf die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit hatten (vgl. Tabelle 4.19). Zudem zeigte sich, dass Jugendliche, welche die Passung als niedrig einschätzten, einen Abfall in der Zufriedenheit vom zweiten zum dritten Lehrjahr zeigten, während die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit von Jugendlichen mit einer hohen Passungseinschätzung konstant blieben.

4.5.2.2. Familiäre Bedingungen

Auch die familiären Bedingungen hatten Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit. Ausser bei sozialen Leistungserwartungen und bei der Bildungsaspiration der Eltern traten überall Gruppenunterschiede auf. Die Mittelwerte bei der Elternbeziehung und bei der Motivierung durch Vergleich liegen beim zweiten Messzeitpunkt näher beieinander als beim ersten, die Gruppenunterschiede haben sich also verkleinert (vgl. Tabelle 4.20).

4.5.2.3. Schulische Bedingungen

Die Leistungstests in Deutsch und Mathematik sowie der IQ hatten keinen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit, die Noten hingegen schon (Tabelle 4.21). Jugendliche mit schlechten Mathematiknoten zeigten einen Aufstieg in der Ausbildungszufriedenheit, während die Zufriedenheit von Jugendlichen mit hohen Noten leicht tiefer ausfiel.

Tabelle 4.19: Einfluss persönlicher Bedingungen auf die Ausbildungszufriedenheit

	M Ausbildungszufriedenheit					F	p	df	η^2
	Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007						
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Selbstwert	2.86	3.05	2.85	3.06	HF Gruppe	21.5	< .001	1, 492	.04
					HF Zeit	0.0	ns	1, 492	.00
					Interaktion	0.0	ns	1, 492	.00
b) Passungswahrnehmung	2.80	3.12	2.75	3.18	HF Gruppe	80.1	< .001	1, 486	.14
					HF Zeit	0.0	ns	1, 486	.00
					Interaktion	2.3	ns	1, 486	.01
c) Durchsetzungsvermögen	2.91	2.99	3.00	2.93	HF Gruppe	0.0	ns	1, 492	.00
					HF Zeit	0.0	ns	1, 492	.00
					Interaktion	4.1	< .05	1, 492	.01
d) Konfliktfähigkeit	2.95	2.96	2.94	2.99	HF Gruppe	0.8	ns	1, 492	.00
					HF Zeit	0.0	ns	1, 492	.00
					Interaktion	0.1	ns	1, 492	.00

4.5.2.4. Berufliche Bedingungen

Die intrinsische Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit (zum Beispiel spannende Arbeit), die extrinsische Zufriedenheit (zum Beispiel Lohn, Mitarbeitende) und das Ausmass beruflicher Identifikation hatten einen starken Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung (Tabelle 4.22). Es zeigt sich auch für alle drei Variablen, dass die Ausbildungszufriedenheit bei Jugendlichen, welche hohe Werte hatten, zunahm, während sie für solche mit niedrigen Werten abnahm.

Zusammenfassung Ausbildungszufriedenheit

Die Ausbildungszufriedenheit erwies sich über die Zeit vom zweiten zum dritten Lehrjahr als sehr stabil. Am einflussreichsten auf die Ausbildungszufriedenheit zeigten sich die intrinsische und extrinsische Arbeitszufriedenheit sowie die berufliche Identifikation. Während sich vor allem Passungswahrnehmung und Selbstwert als bestimmend für die Gruppenunterschiede erwies, büssten trotz grossen Unterschieden im zweiten Lehrjahr die Elternbeziehung und -motivierung sowie Noten an Einfluss im dritten Ausbildungsjahr auf die Zufriedenheit ein.

Tabelle 4.20: Einfluss familiärer Bedingungen auf die Ausbildungszufriedenheit

	M Ausbildungszufriedenheit					F	p	df	η^2
	Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007						
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Elternbeziehung	2.78	3.11	2.86	3.05	HF Gruppe	35.0	< .001	1, 489	.07
					HF Zeit	0.0	ns	1, 489	.00
					Interaktion	4.4	< .05	1, 489	.01
b) Unterstützung zur Autonomie	2.90	3.01	2.87	3.04	HF Gruppe	10.1	< .01	1, 485	.02
					HF Zeit	0.0	ns	1, 485	.00
					Interaktion	0.6	ns	1, 485	.00
c) Stimulierung	2.88	3.03	2.86	3.07	HF Gruppe	16.3	< .001	1, 489	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1, 489	.00
					Interaktion	0.8	ns	1, 489	.00

d) soziale Leistungs- erwartungen	2.93	2.97	2.95	2.98	HF Gruppe	0.5	ns	1,489	.00
					HF Zeit	0.2	ns	1,489	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,489	.00
g) Bildungs- aspiration der Eltern	2.94	3.02	2.95	3.05	HF Gruppe	2.4	ns	1,480	.00
					HF Zeit	0.4	ns	1,480	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,480	.00
f) Motivierung durch Ver- gleich	3.07	2.86	2.96	2.96	HF Gruppe	5.4	< .05	1,488	.01
					HF Zeit	0.0	ns	1,488	.00
					Interaktion	7.8	< .01	1,488	.02
g) Motivierung durch Ermuti- gung	2.86	3.05	2.89	3.02	HF Gruppe	13.1	< .001	1,487	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,487	.00
					Interaktion	0.9	ns	1,487	.00

Tabelle 4.21: Einfluss schulischer Bedingungen auf die Ausbildungszufriedenheit

	M Ausbildungszufriedenheit					F	p	df	η^2
	Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007						
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Testleistung Deutsch	2.93	2.98	2.96	2.97	HF Gruppe	0.2	ns	1,474	.00
					HF Zeit	0.0	ns	1,474	.00
					Interaktion	0.4	ns	1,474	.00
b) Testleistung Mathematik	2.91	2.99	2.93	3.00	HF Gruppe	2.6	ns	1,474	.01
					HF Zeit	0.1	ns	1,474	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,474	.00
c) Intelligenz (2007)	2.92	2.99	2.90	2.97	HF Gruppe	2.0	ns	1,438	.00
					HF Zeit	0.2	ns	1,438	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,438	.00
d) Note Deutsch	2.86	3.06	2.91	3.00	HF Gruppe	9.3	< .01	1,466	.02
					HF Zeit	0.0	ns	1,466	.00
					Interaktion	2.0	ns	1,466	.00
e) Note Mathe- matik	2.82	3.07	2.92	2.99	HF Gruppe	8.6	< .01	1,338	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,338	.00
					Interaktion	5.1	< .05	1,338	.02
f) Klassenzu- friedenheit	2.89	3.03	2.88	3.06	HF Gruppe	12.6	< .001	1,489	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,489	.00
					Interaktion	0.4	ns	1,489	.00
g) Berufs- fachschul- zufriedenheit	2.88	3.05	2.87	3.06	HF Gruppe	15.7	< .001	1,481	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,481	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,481	.00
h) Zufriedenheit mit der Deutsch-LP	2.88	3.01	2.86	3.06	HF Gruppe	12.6	< .001	1,491	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,491	.00
					Interaktion	0.4	ns	1,491	.00
i) Klassen- führung der Deutsch-LP	2.94	2.98	2.94	2.99	HF Gruppe	1.2	ns	1,488	.00
					HF Zeit	0.0	ns	1,488	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,488	.00
j) Disziplin- störungen	3.03	2.85	3.03	2.86	HF Gruppe	14.5	< .001	1,490	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,490	.00
					Interaktion	0.0	ns	1,490	.00
k) intrinsische Motivation	2.87	3.04	2.87	3.05	HF Gruppe	14.9	< .001	1,490	.03
					HF Zeit	0.0	ns	1,490	.00
					Interaktion	0.1	ns	1,490	.00

Tabelle 4.22: Einfluss betrieblicher Bedingungen auf die Ausbildungszufriedenheit

	M _{Ausbildungszufriedenheit} Gruppenbedingung 2006		Gruppenbedingung 2007		F	p	df	η^2	
	tief	hoch	tief	hoch					
a) Intrinsische Arbeitszufriedenheit	2.87	3.09	2.77	3.28	HF Gruppe	70.1	< .001	1, 479	.13
					HF Zeit	1.3	ns	1, 479	.00
					Interaktion	17.0	< .001	1, 479	.03
b) Extrinsische Arbeitszufriedenheit	2.90	3.08	2.80	3.29	HF Gruppe	52.6	< .001	1, 477	.10
					HF Zeit	2.2	ns	1, 477	.01
					Interaktion	17.3	< .001	1, 477	.04
c) Berufliche Identifikation	2.88	3.07	2.75	3.26	HF Gruppe	68.4	< .001	1, 482	.12
					HF Zeit	0.7	ns	1, 482	.00
					Interaktion	21.6	< .001	1, 482	.04
d) Zufriedenheit mit Berufsbildenden	2.86	3.06	2.84	3.09	HF Gruppe	26.4	< .001	1, 487	.05
					HF Zeit	0.0	ns	1, 487	.00
					Interaktion	0.3	ns	1, 487	.00
e) Kontakthäufigkeit mit Berufsbildenden	2.90	3.00	2.90	3.01	HF Gruppe	5.3	< .05	1, 486	.01
					HF Zeit	0.0	ns	1, 486	.00
					Interaktion	0.0	ns	1, 486	.00
f) Kontakthäufigkeit mit Vorgesetzten	2.92	2.97	2.92	3.00	HF Gruppe	2.1	ns	1, 467	.00
					HF Zeit	0.1	ns	1, 467	.00
					Interaktion	0.1	ns	1, 467	.00
g) Kontakthäufigkeit mit Mitarbeitenden	2.94	2.95	3.04	2.95	HF Gruppe	0.4	ns	1, 480	.00
					HF Zeit	0.8	ns	1, 480	.00
					Interaktion	1.3	ns	1, 480	.00
h) Kontakthäufigkeit mit Lernenden	2.95	2.97	3.02	2.95	HF Gruppe	0.3	ns	1, 440	.00
					HF Zeit	0.6	ns	1, 440	.00
					Interaktion	0.2	ns	1, 440	.00
i) Betriebsgrösse	2.96	2.96	3.00	2.94	HF Gruppe	0.7	ns	1, 491	.00
					HF Zeit	0.0	ns	1, 491	.00
					Interaktion	0.2	ns	1, 491	.00

4.6 Zusammenfassung

Dieses Kapitel ging zum einen der Frage nach, wie sich die zehn Berufsgruppen aus Zürcher Berufsfachschulen in kognitiven Kompetenzen, persönlichen und beruflichen Merkmalen voneinander unterscheiden. Zum anderen ging es um die Frage, welche Bedingungen Einfluss auf die Entwicklung von wahrgenommenen beruflichen Kompetenzen und Zufriedenheit hatten.

Es konnten Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen den Berufsgruppen festgestellt werden. Insbesondere Fachangestellte Gesundheit fielen aufgrund ihrer hohen Leistungen im Deutsch- und Mathematiktest auf. Allerdings waren Unterschiede zwischen den Schultypen (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule) grösser als diejenigen zwischen den Berufsgruppen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen IQ, persönlichen und sozialen Ressourcen und Deutschnote zeigten, dass ein niedriger IQ in der Berufslehre nur dann ein Risiko für schlechte Schulleistungen darstellt, wenn zugleich wichtige persönliche und soziale Ressourcen nicht gegeben sind. Sind diese aber gegeben, hat der IQ keinen oder einen weniger starken Einfluss auf die Schulleistung. Dies stellt im Hinblick auf Chancengleichheit ein relevantes Ergebnis dar: Durch Förderung wichtiger persönlicher und

sozialer Ressourcen können die negativen Effekte niedriger Intelligenz auf die Schulnoten – zumindest zu einem wesentlichen Teil – in der Berufsbildung wettgemacht werden.

Im Weiteren zeigten die Ergebnisse, dass die Berufsgruppen den Stellenmarkt als wichtigstes, den Lohn als unwichtigstes Berufswahlkriterium einschätzten. Auch beurteilten die Jugendlichen in den verschiedenen Berufsgruppen einen grossen Einsatz im Lehrbetrieb als am wichtigsten, eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin bzw. zum Berufsbildner als am wenigsten wichtig zur Verbesserung ihrer zukünftigen Arbeitschancen. Alle Berufsgruppen waren mit der Ausbildungs- und Berufssituation zufrieden und fanden, dass der Beruf zu ihren Fähigkeiten und Interessen passte.

Längsschnittliche Analysen zeigten keine generellen Veränderungen in der intrinsischen oder extrinsischen schulischen Motivation oder in der Einschätzung der Passung und Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Arbeitssituation vom zweiten zum dritten Lehrjahr. Auch die Kontakthäufigkeit mit der Berufsbildnerin bzw. dem Berufsbildner waren im zweiten und dritten Lehrjahr gleich. Allerdings zeigten sich vom zweiten ins dritte Lehrjahr starke Veränderungen in der eingeschätzten Fach- und Methodenkompetenz.

Da die Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz ein zentrales Kriterium für Berufserfolg darstellt, wurde nach den persönlichen, familiären, schulischen und beruflichen Ursachen für die berufsbezogene Kompetenzentwicklung vom zweiten ins dritte Lehrjahr gefragt. Es zeigte sich, dass verschiedene Einflussfaktoren für diese Entwicklung in Frage kamen: Selbstwert, Passungswahrnehmung, Durchsetzungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Elternbeziehung, Stimulierung, Motivierung durch Vergleich (negativ) bzw. Ermutigung (positiv), Mathematiknote, intrinsische schulische Motivation, intrinsische Arbeitszufriedenheit, berufliche Identifikation und Zufriedenheit mit Berufsbildenden. Analoge Analysen wurden für ein zweites zentrales Kriterium von Berufserfolg, nämlich der Ausbildungszufriedenheit, durchgeführt. Auch hier zeigte sich, dass schulische und berufliche Zufriedenheit durch die verschiedenen Bedingungen beeinflusst wurden: Selbstwert, Passungswahrnehmung, Elternbeziehung, Elternunterstützung zur Autonomie, Stimulierung, Motivierung durch Vergleich (negativ) bzw. Ermutigung (positiv), Noten in Mathematik bzw. Deutsch, Klassenzufriedenheit, Berufsschulzufriedenheit, Zufriedenheit mit der Deutschlehrperson, Disziplinstörung (negativ), intrinsische schulische Motivation, intrinsische und extrinsische Arbeitszufriedenheit, berufliche Identifikation sowie Zufriedenheit bzw. Kontakthäufigkeit mit Berufsbildenden. Allerdings zeigten sich weniger Interaktionen mit dem Lehrjahr. Die verschiedenen Bedingungen hatten also häufig unabhängig vom Lehrjahr einen Einfluss auf die berufliche und schulische Zufriedenheit. Insgesamt zeigen diese Befunde, ähnlich denjenigen zum Schulerfolg (Kapitel 3), dass berufliche Kompetenzentwicklung und Zufriedenheit als Produkt vielfältiger Einflussysteme verstanden werden und sich nicht auf wenige Einflussbedingungen oder -systeme (Person, Familie, Schule, Beruf) reduzieren lässt.

5 Übergang in die Sekundarstufe II

5.1 Einführung

Mit dem Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ist eine sehr vielschichtige Problematik angesprochen, die von biographischen und institutionellen Fragestellungen über bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen bis hin zu gesellschaftlichen Fragestellungen reicht (vgl. Jungmann, 2004, S.172).

Biographien von Jugendlichen sind durch eine Vielzahl von Übergängen gekennzeichnet. Darunter fallen persönliche Übergänge, wie beispielsweise das Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern. Im Verlauf einer Bildungskarriere haben die Jugendlichen aber auch diverse Übergänge im Kontext des Bildungssystems, wie der Schuleintritt und Schulübertritte in weiterführende Schulen sowie die Berufswahl, bzw. die Berufsausbildung zu bewältigen. Diese institutionell vorstrukturierten Übergänge müssen von allen Kindern und Jugendlichen vollzogen und bewältigt werden und konfrontieren diese sowie ihre Eltern mit Entscheidungssituationen, welche nachhaltigen Einfluss auf die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendliche ausüben (vgl. Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, S. 299).

Aufgrund des Erkennens der Wichtigkeit der Thematik erfuhr die Transitionsforschung in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit. Mit Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen (vgl. Welzer, 1993, S. 37).

Das Schulsystem in der Schweiz ist von recht geringer Durchlässigkeit gekennzeichnet. Nach einer frühen Selektion in Schulniveaus mit höheren und tieferen Ansprüchen wechseln die meisten Schülerinnen und Schüler dieses Niveau nicht mehr (Neuenschwander, 2007a). Somit erhalten Übergänge in der Schweiz einen hohen Stellenwert und gelten als wichtige Gelenkstellen des Bildungssystems. Bei Schulübergängen zeigt sich, wie Faktoren auf verschiedenen Ebenen zusammenwirken und Bildungsverläufe von Jugendlichen in eine bestimmte Richtung beeinflussen. Erkenntnisse, welche aus der Analyse von Übergängen gewonnen werden, sollten dazu genutzt werden, Jugendliche sowie deren Eltern und Lehrpersonen adäquate Unterstützung in den konkreten Situationen anzubieten.

Bei Übergängen muss zwischen normativen und non-normativen Übergängen unterschieden werden. Sie können durch Veränderungen im Leben des Kindes eingeleitet werden, die in der Familie stattfinden, oder aber durch die Zuordnung des Kindes in bestimmte Bildungs- und Betreuungssysteme. Im FASE B Projekt werden Bedingungen und Wirkungen von Übergängen in verschiedenen biografischen Phasen betrachtet. Im fünften Kapitel liegt der Fokus auf dem Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe II. Dabei wurde nur die Längsschnittstichprobe in die Untersuchung miteinbezogenen, welche vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt den Übergang von der 9. in die 10. Klasse durchlief.

Es wurden drei exemplarische Themengebiete, welche bei Übergängen an dieser Schwelle eine wichtige Rolle spielen, ausgewählt. In einem ersten Schritt werden sozia-

le Ungleichheiten der ersten und zweiten Ordnung beschrieben. Hierbei sind soziale und strukturelle Faktoren bestimmend. Im zweiten Teilgebiet wird indessen auf die Innenperspektive der Jugendlichen und ihre Wahrnehmung fokussiert: Veränderungen des Selbstkonzepts vor und nach einem Übergang stehen im Zentrum. Im dritten Teil konzentrieren wir uns auf Übergänge, welche problembelastet sind, um Zusammenhänge von Erfolg bzw. Misserfolg bei Übergängen mit internalen und externalen Ressourcen aufzuzeigen.

5.2 Primäre und sekundäre soziale Disparitäten bei Bildungsverläufen

Bildungsungleichheiten bilden für die Ausgestaltung eines Bildungssystems eine grosse Herausforderung. Häufig wird von primären und sekundären Disparitäten gesprochen (Baumert, Waterman & Schümer, 2003): Primäre soziale Disparität bezeichnet Unterschiede in den kognitiven Voraussetzungen (z.B. Leistungen), während unter sekundärer sozialer Disparität Unterschiede verstanden werden, die auf unterschiedliche soziale Voraussetzungen (beispielsweise familiäre Unterstützung) und andere leistungsunabhängige Faktoren zurückzuführen sind (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Baumert et al., 2003). Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sind von hoher Stabilität (Schimpl Neimans, 2000), auch wenn sich für bestimmte Segmente der Sozialstruktur Verminderungen der sozialen Ungleichheit finden (Baumert et al., 2003, S. 47).

Vergleichsweise wenig wissen wir bisher zu Bildungsungleichheiten in der Schweiz (Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006), insbesondere zum Stellenwert von primären Disparitäten (von Noten bzw. Leistungen) im Verhältnis zu sekundären Disparitäten (zum familiären Hintergrund) und anderen individuellen Faktoren, wie beispielsweise Störneigungen im Unterricht als Ausdruck individueller Konzentrationsprobleme. Gerade das Verhältnis von Noten und Leistungen für den Übertrittsentscheid ist für die Gestaltung von Übertrittsverfahren sehr zentral aber bisher in der Schweiz kaum untersucht worden. Zudem wissen wir wenig darüber, wie sich Unterrichtsstörungen auf Bildungsungleichheiten auswirken. Wir führten die Analysen hierzu am Beispiel des Kantons Bern durch.

Primäre soziale Disparitäten: Selektionsentscheide basieren in vielen Kantonen und insbesondere im Kanton Bern primär auf Noten (sog. formale Qualifikationen) und nur bedingt auf standardisierten Leistungstests (Vergleichsarbeiten, inhaltliche Qualifikationen). Noten sind leistungsbezogene Lehrerrückmeldungen mit hohem Signalwert und gelten als Indikator für fachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Allerdings sind Noten bezugsgruppenabhängig, d.h. die gleichen Leistungen werden je nach Schulklasse unterschiedlich benotet (Jerusalem, 1997; Kronig, 2007). Noten widerspiegeln entsprechend nur bedingt schulische Kompetenzen, sondern repräsentieren eine Kombination von Schülerkompetenzen, Erwartungen und Attributionen von Lehrpersonen und sozialen Vergleichsprozessen in der Schulklasse (Marsh, 1987). Trotz dieser Notenkritik erhalten die Noten in Mathematik und Deutsch im Berner Übertrittsverfahren einen entscheidenden Stellenwert, so dass sie den Übertrittsentscheid stärker bestimmen dürften als inhaltliche Qualifikationen.

Sekundäre soziale Disparitäten: Übertrittsentscheide und Bildungsverläufe werden nicht nur von schulischen Leistungen bestimmt. Ditton (1989, S. 287) zeigte, dass die Rolle des sozialen Hintergrunds in zweierlei Hinsicht häufig unterschätzt wird: Einerseits zeigt die Forschung eine enge Beziehung zwischen sozialem Hintergrund und Schülerleistungen (für USA: Sirin, 2005; Blossfeld & Shavit, 1993, für deutschsprachige Länder: Baumert et al., 2003). Andererseits werden nicht nur die Leistungen, sondern auch der Übertrittsentscheid durch den sozialen Hintergrund beeinflusst. Internationale Studien zeigen, dass zusätzlich zu schulischen Leistungen die soziale Herkunft eine wesentliche Rolle für den Bildungsverlauf der Kinder spielt (Haveman & Wolfe, 1995). PISA konnte für Deutschland deutliche schichtspezifische Effekte bzgl. der Bildungsbeileiligung dokumentieren (Baumert & Schümer, 2001). Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, stammen aus Familien mit einem bildungsnahen Lernmilieu (Baumert, Klieme, Neubrand et al., 2001). In einer Studie der Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) zeigte sich auch eine 6-fach höhere Chance des Gymnasialbesuchs bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern Abitur haben. Die gleiche Studie wies nach, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten höhere Leistungsanforderungen erfüllen müssen, um eine Übertrittsempfehlung zu erhalten, als Kinder aus oberen sozialen Schichten.

Für die Schweiz dokumentierten beispielsweise Moser und Rhyn (2000), dass Kinder mit bildungsfernem Hintergrund geringere Chancen haben, einen höheren Schultyp beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I zu erreichen als Kinder aus bildungsnahen Milieus. Aus soziologischer Perspektive wird der Zusammenhang zwischen sozial-strukturellem Hintergrund und Bildungsverläufen durch vermittelnde Interaktionsprozesse erklärt (vgl. Baumert et al., 2003, S. 55). In der vorliegenden Studie interessiert vor allem das soziale Kapital als ein Aspekt sozialer Disparität. Dies beinhaltet wechselseitige Erwartungen in sozialen Beziehungen, aus denen sich normative Verhaltenserwartungen entwickeln (vgl. Baumert et al., 2003), zum Beispiel *elterliche Bildungsaspirationen*. Studien haben gezeigt, dass elterliche Bildungsaspirationen mit dem materiellen Kapital einer Familie zusammenhängen, aber auch mit dem akademischen Erfolg und mit Mathematik- und Sprachleistungen (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007e). Jürgens (1989) zeigte zudem, dass in Bremen Elternempfehlungen eine gute Grundlage für den Übertrittsentscheid darstellen. Aufgrund dieser Studien vermuteten wir, dass Bildungsaspirationen von Eltern unabhängig vom sozioökonomischen Status den Schulübertrittsentscheid und die Bildungsverläufe entscheidend beeinflussen, obwohl Baeriswyl et al. (2006) für den Kanton Fribourg (CH) nur schwache Effekte belegten.

Im ersten Schritt berechneten wir die Korrelationen zwischen den postulierten Prädiktoren, um das vorhandene Datenmaterial zu sichten. Gemäss Tabelle 5.1 fanden wir recht hohe Korrelationen zwischen den Noten und den Ergebnissen der Leistungstests im Bereich $.52 \leq r \leq .69$. Diese Korrelationen sind hoch, wenn wir bedenken, dass sich die Leistungstests stärker zwischen den Schulklassen unterscheiden (Varianzaufklärung durch die Klassenzugehörigkeit: Leistungen Deutsch $R^2_{\text{korr}}=37\%$, Leistungen Mathematik $R^2_{\text{korr}}=20\%$), als die Noten (Noten Deutsch $R^2_{\text{korr}}=11\%$, Noten Mathematik $R^2_{\text{korr}}=11\%$), weil die Noten stark bezugsgruppenabhängig sind und zu einem mittleren Wert zwischen 4.5 (genügend bis gut) und 5 (gut) tendieren. Ebenfalls fanden sich die

bekanntes Geschlechtseffekte, wonach weibliche Jugendliche bessere Leistungen und Noten in Deutsch erreichten als männliche, diese aber höhere Leistungen und Noten in Mathematik zeigten als weibliche Jugendliche. Die Korrelationen zwischen Leistungen bzw. Noten mit dem ISEI-Wert lag im Bereich $.18 \leq r \leq .28$, die Korrelationen mit den Elternerwartungen waren höher und lagen im Bereich $.36 \leq r \leq .41$. Unterrichtsstörungen korrelierten signifikant negativ mit Leistungen und Noten, aber auch mit dem ISEI-Wert und den Elternaspirationen (siehe Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1: Interkorrelationsmatrix zwischen postulierten Prädiktoren t_i

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	2	3	4	5	6	7	8
1. Leistungen Math.	334	50.1	10.1	.59***	.69***	.52***	-.11*	.18**	-.19***	.36***
2. Leistungen Deutsch	332	50.4	10.2	1	.56***	.62***	.19***	.28***	-.27***	.38***
3. Note Math. 5	327	4.66	.76		1	.62***	-.13*	.22***	-.17**	.40***
4. Note Deutsch 5	327	4.91	.59			1	.17**	.20***	-.24***	.41***
5. Geschlecht	341	1.56	.50				1	-.03	-.15**	.03
6. E: ISEI	291	43.1	12.5					1	-.13*	.30***
7. Unterrichtsstörungen	338	1.88	.45						1	-.23***
8. E: Elternaspirationen	278	2.19	.74							1

Legende: *N*: Anzahl Jugendliche, *M*: Mittelwert, *SD*: Standardabweichung, E: Elterndaten, ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

In einem weiteren Schritt rechneten wir stufenweise logistische Regressionsanalysen, um den Anteil aufgeklärter Varianz nach dem schrittweisen Einbezug zusätzlicher Variablen zu schätzen. Ausserdem interessierte uns, welche Prädiktoren des 6. Schuljahres die Schultypzugehörigkeit im 9. Schuljahr signifikant vorhersagen konnten. Für diese Analyse beschränkten wir uns auf die Jugendlichen in Sek B- und Sek A-Schultypen. Gemäss Tabelle 5.2 vermochten die Noten in Mathematik und Deutsch des fünften Schuljahres signifikant die Schultypzugehörigkeit vorherzusagen und erklärten 54% der Varianz. Als zusätzlich die Ergebnisse der Leistungstests in Deutsch und Mathematik einbezogen wurden, stieg die Varianzaufklärung auf 58%. Alle vier Leistungsindikatoren waren signifikant, wobei die Noten höhere Vorhersagekraft besaßen als die Leistungstestergebnisse. Die Übertrittsverfahren im Kanton Bern sehen vor, den Übertrittsentscheid wesentlich auf die Noten abzustützen und Leistungstestergebnisse auf der Basis einer grösseren Anzahl von Schulklassen sind Eltern und Lehrpersonen nicht bekannt und konnten daher nicht als Entscheidungsgrundlage beigezogen werden. Im dritten Schritt wurden familiäre Variablen in die Gleichung einbezogen, die Strukturvariable des sozioökonomischen Status sowie die kindbezogenen Elternaspirationen. Der ISEI-Wert wurde nicht signifikant, aber die Elternaspirationen. Die Varianzaufklärung stieg nun auf 68%. Im letzten Schritt wurden noch das Schülersgeschlecht und die Unter-

richtsstörungen miteinbezogen, damit wurden die Störungen signifikant und die Gesamtgleichung erklärte nun 70%. Die hohe Varianzaufklärung dieses Modells weist darauf hin, dass sehr erklärungsstarke Variablen berücksichtigt worden sind, und dass das Modell eine hohe Passung erhält. Das Geschlecht war hingegen nicht signifikant. Auch in diesem Modell bildeten Noten in Deutsch und Mathematik sowie die Leistungen in Mathematik die erklärungsstärksten Prädiktoren, wobei Elternaspirationen, Unterrichtsstörungen sowie der sozioökonomische Status der Eltern signifikant waren. Neben Noten und Leistungen vermochten die familiären Variablen und die Unterrichtsstörungen zusätzlich 11% der Varianz aufzuklären. Alle vier Regressionsgleichungen waren signifikant (siehe Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Vorhersage des Schultyps Sek B t_2 , logistische Regressionsanalyse (Berner Längsschnittstichprobe, Kohorte 1)

	Sek B (vs. Sek A)			
<i>N</i>	260	252	199	197
Note Math 5	1.67***	1.14***	1.87***	1.94***
Note Deutsch 5	2.30***	1.91***	2.22***	2.24***
Leistungen Math 6	-	.05*	.09**	.11**
Leistungen Deutsch 6	-	.06*	.05	.03
Elternaspirationen	-	-	1.73**	1.81**
ISEI-Eltern	-	-	.03	.05*
Geschlecht	-	-	-	.13
Unterrichtsstörungen	-	-	-	-1.17*
korrekt klassifiziert	79.2%	80.6%	82.9%	84.8%
χ^2 , df, <i>p</i>	135.0***, 2	143.9***, 41	140.5***, 6	146.4***, 8
R^2 (Nagelkerke)	54.0%	58.0%	67.5%	69.9%

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

Analog zur oben dargestellten Analyse und mit den gleichen Prädiktoren wurden stufenweise logistische Regressionsanalysen mit der abhängigen Variable Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr Gymnasium vs. duale Berufsbildung gerechnet. Erstmals in der Schweiz wurde der Bildungsverlauf in die Sekundarstufe II aufgrund von Leistungsindikatoren am Ende der Primarschule vorausgesagt. Im ersten Schritt wurden nur die Noten in Mathematik und Deutsch des 5. Schuljahres beigezogen, welche die Entscheidung Gymnasium vs. Berufsfachschule 26% aufklären konnten, wobei nur die Note in Deutsch signifikant wurde. Beim zusätzlichen Einbeziehen der Leistungen in Mathematik und Deutsch in die Gleichung konnten 12.5% mehr, nämlich 38.5% der Varianz erklärt werden. Nur die Leistungen bzw. Noten in Deutsch, nicht aber in Mathematik wurden signifikant. Im dritten Schritt wurden familiäre Variablen wie der sozioökonomische Status sowie die Elternaspirationen zusätzlich einbezogen, damit konnten zusätzlich 17% oder insgesamt 55.5% der Varianz aufgeklärt werden. Neben Noten und Leistungen in Deutsch wurden die Elternaspirationen signifikant. Im vierten Schritt

wurden noch Geschlecht und Unterrichtsstörungen zusätzlich in die Gleichung aufgenommen, welche nun 56% der Varianz aufklärte, es konnte somit kaum zusätzliche Varianz aufgeklärt werden. Alle vier Regressionsgleichungen waren signifikant. Im letzten Modell waren nur noch die Elternaspirationen sowie die Leistungen in Deutsch signifikant. Offenbar erlauben zwar Noten den Übertritt in das Niveau der Sekundarstufe I zu erklären, aber wegen ihrer Bezugsgruppenabhängigkeit keine mittelfristigen Prognosen des Bildungsverlaufs abzugeben. Deutsche Leistungen sind im Vergleich zu Mathematikleistungen möglicherweise erklärungsstärker, weil viele Mathematikaufgaben auch Sprachkompetenzen erfordern (siehe Tabelle 5.3).

Tabelle 5.3: Vorhersage der Anschlusslösung (Gymnasium vs. Berufsfachschule) im 10. Schuljahr

	Gym vs. Berufsfachschule	Gym vs. Berufsfachschule	Gym vs. Berufsfachschule	Gym vs. Berufsfachschule
<i>N</i>	173	168	133	132
Note Math. 5	.89**	.47	.06	.38
Note Deutsch 5	1.85***	1.38*	1.36+	1.20+
Leistungen Math. 6		.04	.03	.03
Leistungen Deutsch 6		.09**	.08*	.07
Elternaspirationen			1.21**	1.27**
ISEI-Eltern			.03	.03
Geschlecht				.99+
Verhaltensprobleme im Unterricht				.26
χ^2 , df, <i>p</i>	47.0***, 2	61.6***, 4	65.8***, 6	68.0***, 8
R^2 (Nagelkerke)	32.0%	41.3%	52.4%	54.0%

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$, †= $p < .10$

Besonders interessant war die hohe Erklärungskraft der Elternaspirationen. In einer Kreuztabelle zwischen den Elternaspirationen und den beiden Anschlusslösungen zeigte sich, dass 83% der Elternvorhersagen präzise zutrafen. D.h. in 83% der Fälle wählten die Jugendlichen die Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr, welche die Eltern im 6. Schuljahr vorausgesagt hatten, was einer erheblichen Trefferquote entspricht.

Eine Besonderheit der vorliegenden Studie besteht in der Trennung von Noten und Leistungstestergebnisse zur Vorhersage des kurz- und mittelfristigen Übertritts. Die getrennte Analyse von inhaltlichen Kompetenzen (Leistungstests) und formalen Kompetenzen (Noten) ermöglichte es, den Einfluss der Bezugsgruppenabhängigkeit von Noten und Verzerrungen bei der Leistungsbeurteilung auf den Übertrittsentscheid und den mittelfristigen Bildungsverlauf zu schätzen. Die Ergebnisse zeigten, dass Noten und Leistungen hoch zusammenhingen, was auf eine hohe Validität der Tests hinwies (vgl. auch Ditton & Krüsken, 2006). Zeugnisnoten waren im Vergleich zu Leistungstestergebnissen kurzfristig deutlich einflussreicher. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den gesetzlichen Richtlinien des Übertrittsverfahrens im Kanton Bern und gilt umso mehr

als Leistungstestergebnisse den Eltern und Lehrpersonen nicht bekannt sind. Mit der vorgesehenen Einführung von Vergleichsarbeiten im Rahmen des Schweizerischen Harnos-Konkordats wird sich dies möglicherweise ändern.

Mittelfristig, d.h. beim Übergang vom 6. Schuljahr in die Sekundarstufe II, wurden aber die Leistungen in Deutsch zu zentralen Prädiktoren. Noten und Leistungen in Mathematik fielen hingegen mittelfristig nicht ins Gewicht. Mittelfristig scheint demnach weniger die Unterscheidung formale vs. inhaltliche Kompetenzen zu unterschiedlichen Vorhersagen zu führen, sondern das Fach Deutsch (Schulsprache) vs. Mathematik. In Deutsch werden im Unterschied zur Mathematik eher Kompetenzen entwickelt, welche auch in anderen Fächern wirksam werden und im Übertrittsverfahren ins Gymnasium eine zentrale Rolle spielen. Mathematik erfordert hingegen sehr spezifische formale Kompetenzen, welche gerade auch in verschiedenen Berufslehren wichtig sind und daher keine Differenzierung der Entscheidung Gymnasium vs. Berufsbildung erlauben - dies im Unterschied zur USA, wo Mathematikleistungen einen zentralen Stellenwert in Bildungsverläufen einnehmen (z.B. Ma, 2001). Festzuhalten ist, dass die Entscheidung Mittelschule vs. Berufsbildung wesentlich auf Leistungsunterschieden basiert, nicht auf beruflichen Interessen.

In Bezug auf sekundäre soziale Disparitäten prüften wir den kurz- und mittelfristigen Einfluss der sozialen Schicht und der Elternaspirationen. Die Befunde zeigten, dass die soziale Schichtzugehörigkeit zwar den kurzfristigen Selektionsentscheid, nicht aber die mittelfristige Schullaufbahn beeinflusste. Die Ergebnisse zeigten ausserdem, dass die elterlichen Bildungsaspirationen sowohl für den kurzfristigen als auch den mittelfristigen Bildungsverlauf eine grosse Rolle spielten: Die Befunde bestätigten damit Forschung zum Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Übertrittentscheid (z.B. Baumert & Schümer, 2001; Moser & Rhyn, 2000). Sie zeigten jedoch auch, dass bei der mittelfristigen Vorhersage eher soziales Kapital wie beispielsweise elterliche Bildungsaspirationen als die Schichtzugehörigkeit prädiktiv für den Bildungsverlauf waren als die unspezifische Ressource sozioökonomischer Status. Damit wurde die Bedeutung der Elternaspirationen bestätigt. Elternaspirationen bilden einen wichtigen Mediator zwischen dem sozioökonomischen Status und den Schülerleistungen in der Schweiz und in USA (vgl. Kapitel 3.3.1 und Neuenschwander & Malti, 2009). Sie präzisieren, wie der sozioökonomische Status Bildungsverläufe beeinflusst.

5.3 Elternunterstützung im Berufswahlprozess

Neben äusseren Einflussfaktoren wird der Übergang in die Berufsbildung und die Wahl eines Berufs entscheidend von den Jugendlichen vorbereitet und von ihren Eltern unterstützt. Herzog et al. (2006) zeigten, dass die Eltern von ihren Kindern als wichtigster Berater im Berufswahlprozess angegeben werden. Neuenschwander (2008) entwickelte ein mehrphasiges Modell, in welchem der Elterneinfluss auf den Berufswahlprozess illustriert wurde (Abbildung 5.1).

(1) Die pädagogische Orientierung des familiären Lernmilieus (Kapitel 3.2.1) in der Primarstufe beeinflusst die Elternförderung und den Verlauf des Berufswahlprozesses wesentlich. Der Berufswahlprozess wird also in der Familie früh, bereits in der Primarschule, vorbereitet.

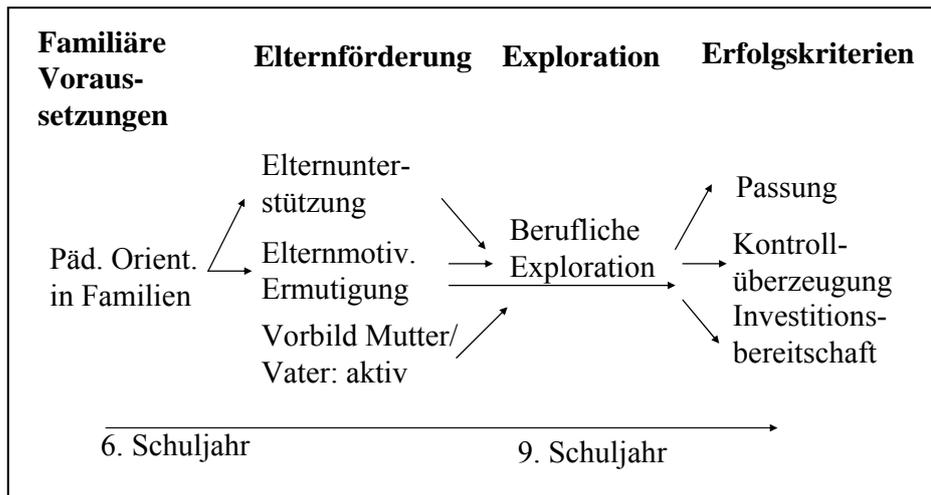


Abbildung 5.1: Erklärungsmodell: Eltern und Berufswahl (Ergebnismodell)

Günstig ist ein familiäres Lernmilieu, in welchem die Kinder viel Zuwendung, Autonomie und Selbständigkeit erleben. Wenn Kinder Zuwendung und hohes Zutrauen, kombiniert mit Autonomie und Selbständigkeit erleben, ist eine optimale Voraussetzung für einen günstigen Berufswahlprozess gegeben.

(2) Für eine intensive berufliche Exploration ist erstens günstig, wenn Eltern ihre Kinder ermutigen, sich frühzeitig mit der Berufswahl auseinanderzusetzen, im Gespräch mit den Kindern – ohne Druck – schrittweise die Berufswahl aufgreifen (Elternmotivierung durch Ermutigung). Zweitens ist eine direkte sachbezogene Elternunterstützung hilfreich – in Ergänzung zum schulischen Berufswahlunterricht: Eltern sollen Antworten auf Fragen geben, wo Jugendliche berufsrelevante Informationen erhalten, wie man sich beim Berufsberater anmeldet, wie Schnupperlehren gefunden werden, wie eine Bewerbung geschrieben wird, usw. Drittens hat sich auch das Vorbild der Mutter als günstig und effektiv herausgestellt, wie aktiv sie ihre Freizeit gestaltet. Aktive Mütter sind ihren Kindern ein Vorbild, ihre berufliche Zukunft in die eigene Hand zu nehmen (Neuenschwander, 2008).

(3) Exploration: Eine wichtige Komponente des Berufswahlprozesses sind die Reflexion und Exploration von beruflichen Optionen (Super, 1992). Kracke (2002) unterschied zwischen innerer und äusserer Exploration: (a) Die innere Exploration bezeichnet die Auseinandersetzung mit der beruflichen Identität, die Reflexion über die eigenen Interessen, Stärken und Schwächen und Werte. (b) Äussere Exploration meint in Abgrenzung zur inneren Exploration Erkundungen und Informationsbeschaffung über Berufsfelder, Berufe, Lehrstellen und Ausbildungen. Mögliche Strategien dafür sind Schnupperlehren, Besuch von Ausbildungsmessen, Broschüren, mündliche Beratungen bei zukünftigen Berufsbildnern, Lehrpersonen, Berufsberatern, Hospitationen usw.

(4) Erfolgskriterien: Zu unterscheiden sind objektive Erfolgskriterien (Verfügen über eine Anschlusslösung auf dem Niveau der Sekundarstufe II wie Berufslehre, Mittelschule o.ä.) von subjektiven Kriterien (Passung nach Übergang herstellen, hohe Motivation/Ausbildungsbereitschaft, hohe Sicherheit, die begonnene Ausbildung abzuschliessen als Kontrollüberzeugung).

Dieses Modell wurde mit den vorliegenden Daten überprüft und bestätigt. Varianz- und Regressionsanalysen belegten die Vierphasigkeit des Unterstützungsprozesses. Es illustriert, wie Eltern den Berufswahlprozess ihrer Kinder unterstützen können.

5.4 Selbstkonzeptentwicklung bei schulischen Übergängen

Im nächsten Schritt wird die Selbstkonzeptentwicklung bei Übergängen thematisiert. In der kognitiven Psychologie wird öfters mit dem Begriff des Selbstkonzeptes gearbeitet als mit dem diffusen Begriff der Identität. Bei der Definition von Selbstkonzept lassen sich verschiedene Strömungen erkennen. Einerseits bezeichnet Selbstkonzept die Erkenntnis als abgeschlossene Entität neben der Umwelt zu bestehen. Ein anderer Diskussionsstrang versteht das Selbstkonzept als Vernetzung von kognitiven selbstbezogenen Repräsentationen oder als Selbst-Schema. Eine dritte Tradition beschreibt das Selbstkonzept als Selbstwert oder Prozess der Selbstbeurteilung und fokussiert die evaluative Dimension des Selbstkonzeptes. In einer vierten Tradition wird das Selbstkonzept insbesondere mit der Dimension der Kontrollmeinung definiert (vgl. Neuenschwander, 1996, S. 59f.).

In diesem Bericht orientierten wir uns an der dritten Tradition. Wir differenzierten zudem zwischen einem globalen und einem bereichsspezifischen Selbstkonzept. Das heisst wir untersuchten Veränderungen der erhobenen Formen und Ausprägungen von Selbstkonzept vor und nach dem Übergang aus der 9. Klasse in eine Anschlusslösung bei der 1. Kohorte der Längsschnittstichprobe. Wir unterschieden zwei Formen von Anschlusslösungen nach dem 9. Schuljahr: Gymnasium oder andere Mittelschule oder Berufsbildung vs. schulische oder berufliche Brückenangebote.

Das globale Selbstkonzept wurde mit den beiden Skalen Selbstakzeptanz und Selbstabwertung erfasst. Die Vermutung, dass sich die *Selbstakzeptanz* aufgrund der gefundenen Anschlusslösung verändert, konnte nicht bestätigt werden. Die Selbstakzeptanz veränderte sich während des Übergangs nicht. Anhand einer 2-faktoriellen Varianzanalyse konnte jedoch ein Haupteffekt über beide Messzeitpunkte zwischen den Anschlusslösungen festgestellt werden. (Anschlusslösung: $M=3.30$, $SD=.03$; Übergangslösung: $M=3.18$, $SD=.05$). Bei Jugendlichen, welche in einer weiterführenden Schule oder Lehre waren, war die Selbstakzeptanz signifikant höher als bei denjenigen, welche sich in einer Übergangslösung, d.h. in einem Brückenangebot (10. Schuljahr, etc.) befanden.

Bei der Skala *Selbstabwertung* liess sich ein signifikanter Zeiteffekt feststellen. Die Selbstabwertung war nach dem Übergang höher als vor dem Übergang (vor dem Übergang: $M=1.91$, $SD=.04$; nach dem Übergang: $M=2.01$ und $SD=.04$). Der Übergang stellte also eher eine Herausforderung und Belastung dar. Zudem war bei denjenigen, welche nach dem Übergang in einer Übergangslösung waren, der Wert der Selbstabwertung höher als bei denjenigen, welche in eine Lehre oder weiterführende Schule eintraten. Der Interaktionseffekt war jedoch nicht signifikant.

Des Weiteren wurden die Veränderungen der bereichsspezifischen Selbstkonzepte, also der Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch bzw. Mathematik, vor und nach dem Übergang betrachtet. Beim *Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch* ergab sich ein Zeiteffekt. Das Fähigkeitsselbstkonzept stieg an (vor dem Übergang: $M=3.00$, $SD=.03$; nach dem Übergang: $M=3.09$, $SD=.04$). Beim *Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik* wurde ein Interakti-

onseffekt mit der Anschlusslösung nach dem Übergang gefunden. Bei denjenigen, welche nach dem Übergang in eine Lehre bzw. in eine weiterführende Schule eintraten, sank das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik stärker ab als bei denjenigen, welche sich in eine Übergangslösung begaben (siehe Abbildung 5.2). Offenbar waren die Beanspruchung und die neue Herausforderungen in den Anschlusslösungen grösser als in einer Übergangslösung und dies hatte auf die eigene Einschätzung der Fähigkeiten im Fach Mathematik einen direkten Einfluss. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass in der Anschlusslösung vorwiegend Gymnasiasten sind und diese vor grössere Herausforderungen in der Mathematik gestellt werden als diejenigen, welche sich in einer Übergangslösung befinden und sich vorwiegend mit dem Finden einer Anschlusslösung beschäftigen.

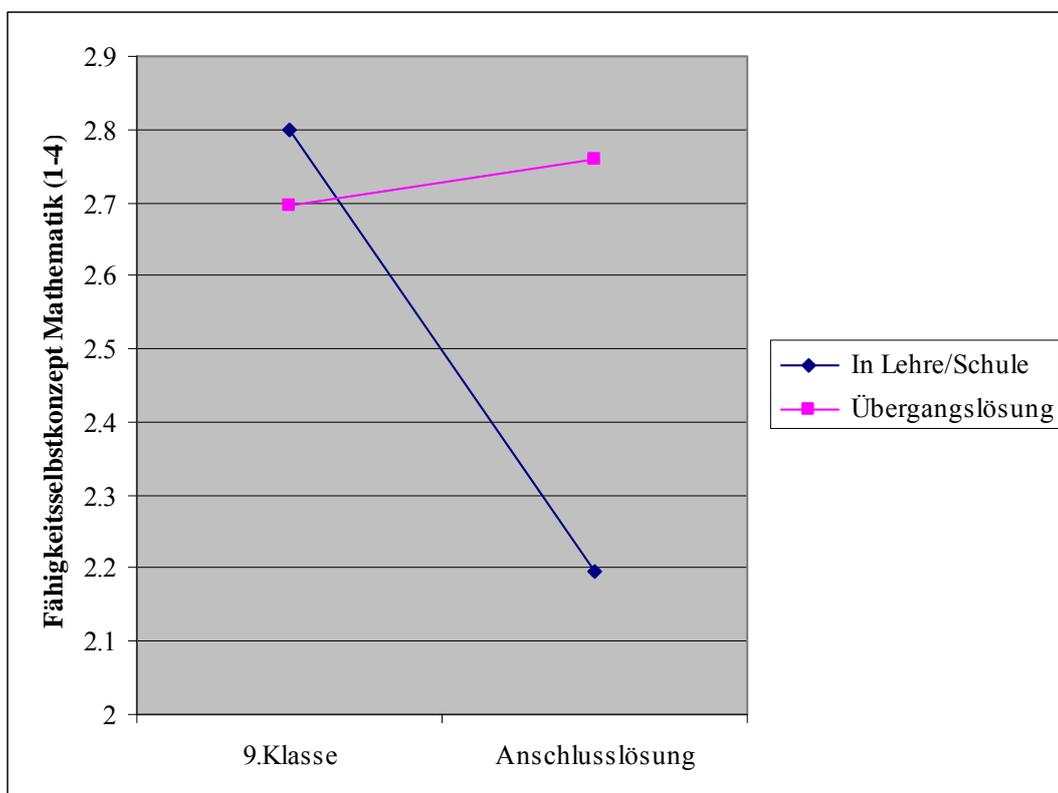


Abbildung 5.2: Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Mathematik beim Übergang von der 9. Klasse in die Anschlusslösung (Lehre/Schule vs. Übergangslösung) ($N=157$)

Im nächsten Schritt versuchten wir die Veränderung des globalen Selbstkonzeptes mit den beiden Skalen Selbstabwertung und Selbstakzeptanz nach dem Übergang durch die familiäre Situation vor dem Übergang vorherzusagen. Damit wollten wir untersuchen, ob die Strukturen und Prozesse in der Familie die Veränderung der Selbstakzeptanz und der Selbstabwertung erklären konnten. Als Prädiktoren wählten wir die Beziehung zu den Eltern, die Bildungsaspirationen der Eltern und das Familienklima. Das Geschlecht und der globale Selbstwert der zweiten Welle wurden dabei kontrolliert (siehe Tabelle 5.4).

Offenbar haben das Austragen von Konflikten und die Wahrnehmung eines hohen Zusammenhaltes in der Familie einen günstigen Einfluss auf die Selbstakzeptanz nach dem Übergang - selbst wenn die Selbstakzeptanz bzw. Selbstabwertung zum früheren Zeitpunkt kontrolliert war. Jugendliche, welche die Konfliktfähigkeit in der Familie eher positiv einschätzten, hatten nach dem Übergang eine signifikant weniger hohe Tendenz zu Selbstabwertung und eine höhere Selbstakzeptanz.

Es kann festgehalten werden, dass das Selbstkonzept grundsätzlich sehr konstant und stabil ist. Die Anschlusslösung wirkte sich auf die Selbstakzeptanz positiv aus, hatte aber keinen Effekt auf die Selbstabwertung. Ebenfalls fanden wir Effekte der Anschlusslösung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte in Mathematik und Deutsch. Überdies lässt sich die Veränderung von Selbstakzeptanz und Selbstabwertung durch familiäre Variablen wie Familienklima und Geschlecht vorhersagen.

Tabelle 5.4: Vorhersage des globalen Selbstwertes nach dem Übergang (Regressionsanalyse, Längsschnittstichprobe, 1. Kohorte)

	Selbstabwertung t_3	Selbstakzeptanz t_3
N	230	230
Beziehung zu den Eltern t_2	.03	-.01
Aspirationen der Eltern t_2	-.07	.01
Familienklima (Zusammenhalt) t_2	-.04	.12*
Familienklima (Konflikte) t_2	-.16**	.16*
Familienklima (Offenheit) t_2	-.01	-.08
Geschlecht t_2	.17**	-.17***
Selbstabwertung/Selbstakzeptanz t_2	.42***	.37***
R^2_{korr}	30%	26%
	F=15.1; df=7; 222; p<.001	F=15.1; df=7;222; p<.001

Legende: N : Anzahl Jugendliche, E: Elterndaten, ***= $p<.001$, **= $p<.01$, *= $p<.05$

5.5 Problembelastete Übergänge

Wie bereits angedeutet wurde, werden Übergänge und Bildungsverläufe einerseits durch institutionelle Regeln und Normen, andererseits durch das aktive Subjekt bestimmt. In diesem Kapitel sollen Problemfelder, welche sich bei schulischen Übergängen herauskristallisieren, genauer betrachtet werden. Nicht alle Übergänge verlaufen erfolgreich oder so wie sie erwartbar sind. Ursachen und Konsequenzen dieser verschiedenen Formen von erwartungswidrigen Übergängen werden nun genauer erklärt.

5.5.1 Erwartungswidrige Übergänge

Mit dem Abschluss eines Schulniveaus wird der Übertritt in ein Spektrum von Anschlusslösungen erwartet. Wenn das Anspruchsniveau der Anschlusslösungen unterhalb dieses Spektrums liegt, wird von einem erwartungswidrigen Übergang gesprochen (Neuenschwander, Schaub & Angehrn, 2007a; Neuenschwander & Garrett, 2008; Neu-

enschwander, 2007a). Als erwartungswidrig bezeichnen wir konkret, wenn Sek B-Schülerinnen und -schüler nach dem Übergang ausbildungslos sind, d.h. direkt ins Erwerbsleben übertreten oder weder einer Ausbildung noch Erwerbsarbeit nachgehen. Bei den Sek-A-Schülerinnen und Schülern betrachten wir zudem auch den Übergang in eine Zwischenlösung als erwartungswidrig.

Ausgehend von der Erwartungs-mal-Wert-Theorie versuchten wir Gründe für erwartungswidrige Übergänge zu finden (Abbildung 5.3). Diesem Modell zu Folge werden Bildungsverläufe wesentlich durch Erwartungen und Werte von Jugendlichen motiviert. Erfolgserwartungen und schulische Werte beeinflussen die Schulwahl (vgl. Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman & Flanagan, 1993), die Studienwahl und den präferierten Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern (Ma, 2001). Wir vermuteten, dass die Wahl eines erwartungswidrigen Bildungsverlaufs durch individuelle Erwartungen und Werte erklärt werden konnte.

Bildungsentscheidungen von Jugendlichen können auch durch die Noten und das Geschlecht der Schülerin/des Schülers beeinflusst werden. Um erfolgreich in anspruchsvolle Schulen der Sekundarstufe II einzutreten, sind gute Schulnoten erforderlich. Häberlin, Imdorf und Kronig (2004) haben gezeigt, dass die Wichtigkeit der Noten vor allem bei Jugendlichen aus Schulniveaus mit erweiterten Ansprüchen bedeutsam ist, welche in das Gymnasium oder in grosse Firmen übertreten wollen. Frühere Forschungen verwiesen überdies auf geschlechtsspezifische Berufswahlpräferenzen (Hupka, 2003). Schülerinnen wählten eher ein Brückenangebot oder eine schulische Übergangslösung nach dem 9. Schuljahr, während Schüler eher in die duale Berufsbildung eintraten. Die Noten und das Geschlecht flossen daher in das Vorhersagemodell mit ein. Neunschwander (2007a) stellte bereits fest, dass Noten und Geschlecht zentrale Prädiktoren von erwarteten bzw. erwartungswidrigen Übergängen sind. Im Anschluss daran lässt sich die Frage stellen, ob auch die Familiensituation, insbesondere soziale Beziehungen in der Familie den Verlauf von Übergängen erklärt.

Für die Analyse der Daten wurden erwartete und erwartungswidrige Typen gebildet:

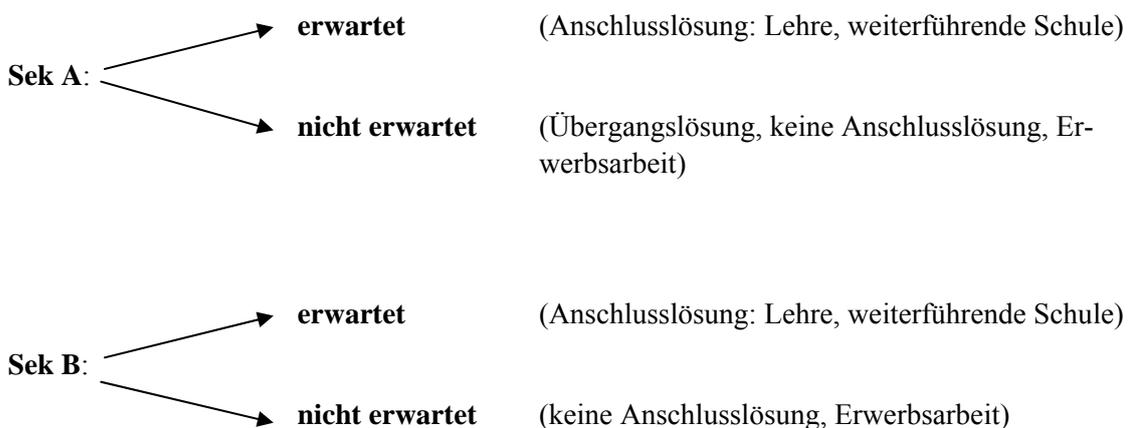


Abbildung 5.3: Definition von erwarteten und erwartungswidrigen Übergängen

In der Längsschnittstichprobe verteilten sich die erwarteten und die erwartungswidrigen Übergänge definitionsgemäss sehr unterschiedlich. 201 Jugendliche fanden wir im Ty-

pus des erwarteten Übergangs und 49 im Typus des erwartungswidrigen Übergangs. Wir überprüften die Hypothesen unter Beizug von logistischen Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 5.5).

Tabelle 5.5: Vorhersage des erwarteten versus erwartungswidrigen Übergangs (stufenweise logistische Regressionsanalyse, Längsschnittstichprobe, 1. Kohorte)

	erwartungswidrige vs. erwartete	erwartungswidrige vs. erwartete	erwartungswidrige vs. erwartete
<i>N</i>	247	246	249
Bildungsaspiration der Eltern	-	-	4.76*
Familienklima (Zusammenhalt)	-	-	.37
Familienklima (Konflikte)	-	-	7.32**
Familienklima (Offenheit)	-	-	.57
Noten	-	12.30***	-
Geschlecht	-	14.73***	-
Zukunftsperspektive: beruflicher und materieller Erfolg	5.96*	1.56	-
Zukunftsperspektive: soziale- und Familienorientierung	.76	.09	-
χ^2, p, df	6.5*, 2	32.5***, 4	17.0**, 4
R^2 (Nagelkerke)	4.1%	19.7%	34.6%

Legende: ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

1. Im ersten Schritt wurde geprüft, ob Zukunftsperspektiven im Sinne von Wertigkeit des beruflichen Erfolgs bzw. der Familienorientierung das Übergangsmuster vorhersagen können. Dies gelang: wenn Jugendlichen der berufliche Erfolg wichtig war, dann durchliefen sie seltener ein erwartungswidriges Übergangsmuster.

2. Im zweiten Schritt wurden die Ergebnisse von Neuenschwander (2007a) überprüft: Nach Einbezug von Noten des 8. Schuljahres in Mathematik und Deutsch und des Geschlechts gelang eine deutlich bessere Vorhersage, die Zukunftsperspektiven waren nicht mehr signifikant, wohl aber Noten und Geschlecht. Diese Ergebnisse replizieren die früheren Befunde insofern, als in der zu Grunde liegenden Teilstichprobe vor allem Jugendliche aus der Sek A enthalten waren und deutlich weniger Jugendliche aus der Sek B. Schülerinnen und Schüler mit tiefen Noten sind gefährdeter, einen erwartungswidrigen Bildungsabstieg zu durchlaufen.

3. Der Datensatz bot die Möglichkeit, neue Hypothesen zu prüfen, weil zusätzliche Variablen erfasst wurden. Insbesondere konnten wir die Hypothese testen, ob wahrgenommene Interaktionsmuster in der Familie im 9. Schuljahr erwartungswidrige Bildungsübergänge vorhersagen können. In der Tabelle 5.5 (3. Spalte) sind die Ergebnisse dargestellt. Hohe Bildungsaspiration und hohe Konfliktfähigkeit in der Familie (d.h. geringe Konflikte in der Familie) waren gute Puffer gegen erwartungswidrige Bildungsübergänge. Interessanterweise erreichte dieses Modell die besten Fit-Indices (Varianz-

aufklärung, Nagelkerke, beträgt 34.6%). Offenbar beeinflussten Bildungsaspirationen der Eltern nicht nur schulische Selektionsentscheide, sondern beugten auch erwartungswidrigen Bildungsübergängen vor.

Jugendliche, welche sich von ihren Eltern konstruktiv unterstützt und gefördert fühlten sowie hinsichtlich ihres beruflichen und materiellen Erfolges klare Zukunftsperspektiven hatten, traten häufiger in erwartete Anschlusslösungen ein. Somit waren neben Noten und Geschlecht auch familiäre und individuelle Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs wichtig. Auf die Bewältigung und nicht Bewältigung des Übergangs wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

5.5.2 Bewältigte und nicht bewältigte Übergänge

Von einem erfolgreichen bzw. bewältigten Übergang wird angenommen, dass er das Selbstkonzept des Jugendlichen stärkt, während unbewältigte Probleme beim Übergang die Wahrscheinlichkeit erhöhen sollen, dass keine Passung mit der Anschlusslösung hergestellt werden kann. Ein erfolgreicher Übergang ist gekennzeichnet durch eine Erweiterung des Verhaltenspotentials, eine Erweiterung des sozialen Netzes und damit Erschliessung von Ressourcen, Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens (vgl. Griebel, 2004, S. 39).

Wichtig für erfolgreich bewältigte Übergängen ist eine angemessene Antizipation der Belastungen. Die Jugendlichen im 9. Schuljahr wurden in der zweiten Erhebungswelle gefragt, wie sie die Belastungen beim Übergang in eine weiterführende Schule oder Lehre prospektiv einschätzten (siehe Tabelle 5.6).

Tabelle 5.6: Antizipation der Belastungen im 9. Schuljahr nach Geschlecht (Längsschnittstichprobe, Kohorte 1, Erhebungswelle 2006)

	Geschlecht	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
schulische Leistungsanforderungen	männlich	146	3.27	.49
	weiblich	181	3.29	.44
Lebensrhythmus	männlich	146	3.06	.66
	weiblich	181	3.16	.66
Eltern als Ressource	männlich	144	2.75	.43
	weiblich	180	2.73	.42

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

Anknüpfend an die antizipierten Belastungen wurden die Jugendlichen in der dritten Erhebungswelle gefragt, wie es ihnen in der Anschlusslösung gefalle. Es konnte ein Zusammenhang zwischen der Passung der Anschlusslösung mit der generellen Arbeitszufriedenheit festgestellt werden ($r=.51, p<.01, N=365$). Gemäss Tabelle 5.7 ist die Stabilität von Passung und Ausbildungszufriedenheit zwar signifikant, aber nicht sehr stark ($.13 < r < .29$). Offenbar hingen die Passungswahrnehmung und die Ausbildungszufrie-

denheit weniger von der Person als von Merkmalen des Ausbildungskontexts ab. Beim Vergleich der Mittelwerte vor und nach dem Übergang nahm die wahrgenommene Passung des Interesses zu, was mit einer interesebasierten Wahl der Anschlusslösung zusammen hängen könnte. Die Ausbildungszufriedenheit nahm aber signifikant ab. Wir haben in Kapitel 4 berichtet, dass die Ausbildungszufriedenheit wesentlich von den Beziehungen zu den Mitarbeitenden im Betrieb bzw. den Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse zusammenhängt. Die Jugendlichen haben beim Übergang in die Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr einen Teil ihrer Schulfreundinnen und -freunde verloren und mussten nach dem Übergang ein neues soziales Beziehungsnetz aufbauen, was sich in einer geringeren Ausbildungszufriedenheit niederschlug.

Tabelle 5.7: Veränderung der wahrgenommenen Passung, Ausbildungszufriedenheit (Mittelwerte und Stabilitätskorrelationen)

	9. Schuljahr	10. Schuljahr	<i>t</i> -Test	<i>r</i> _{t2-t3}
Passung beste Lösung	3.50	3.58	-1.69, 310	.11
Passung Interesse	3.31	3.41	-2.37*, 309	.26
Passung Kompetenzen	3.43	3.40	.69, 306	.29
Ausbildungszufriedenheit	3.47	3.32	3.19**, 386	.13

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

Im nächsten Schritt interessierte uns, wie Eltern die Anpassung der Jugendlichen an die neue Ausbildungssituation unterstützen konnten. Gemäss Tabelle 5.8 nahmen die Jugendlichen eine zunehmende Passung bezüglich beste Lösung, Interesse, Kompetenz und Ausbildungszufriedenheit wahr, wenn ihre Eltern an ihrer Ausbildung interessiert waren. Wenn sich Eltern für die Ausbildung ihrer Kinder interessierten, konnten sie ihnen damit wesentlich bei der Anpassung an die neue Ausbildungssituation helfen.

Tabelle 5.8: Veränderung der wahrgenommenen Passung und Elterninteresse

	Passung beste Lösung <i>t</i> ₃	Passung Interesse <i>t</i> ₃	Passung Kompetenzen <i>t</i> ₃	Ausbildungs- zufriedenheit <i>t</i> ₃
Passung/Zufr. <i>t</i> ₂	.00	.20**	.24***	.01
Elterninteresse <i>t</i> ₃	2.7***	.23**	2.9***	.29***
<i>F</i> , <i>p</i> , <i>df</i>	6.8**, 2, 171	8.8***, 2, 169	14.2***, 2, 171	8.6***, 2, 189
<i>R</i> ² <i>korr</i>	6.3%	8.3%	13.3%	7.4%

5.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden wichtige Teilfragen des Übergangs von der obligatorischen Schulzeit in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung prospektiv und retrospektiv analysiert. Primäre und sekundäre soziale Disparitäten bei schulischen Selektions-

entscheiden, familiäre Unterstützung bei Berufswahlprozessen, erwartungswidrige Bildungsabstiege, aber auch Selbstkonzeptveränderungen beim Übergang in die Sekundarstufe II sind wichtige Aspekte des Übergangsprozesses in die Berufsbildung bzw. weiterführende Schulen. Insbesondere illustrierten die Analysen, dass die Jugendlichen einerseits im Rahmen ihrer Berufswahlprozesse aktiv ihre Ausbildung wählen können. Andererseits spielten familiäre Prozesse in allen Phasen des Übergangs eine wichtige Rolle, obwohl es sich um einen Schulübertritt handelt, der wesentlich durch schulische Selektionsprozesse beeinflusst wurde. Die Familie als stabiler Bezugskontext der Jugendlichen beeinflusst die Bildungsverläufe also wesentlich. Insbesondere werden Übertrittsprozesse in der Sekundarstufe II bereits frühzeitig, bereits im 6. Schuljahr, durch die familiäre Dynamik vorbereitet.

Die Ergebnisse widerspiegeln die Ambivalenz schulischer Übertritte: Einerseits sind mit Schulübertritten zahlreiche Herausforderungen verbunden (soziale Veränderungen, Konfrontation mit höheren und anderen Leistungsanforderungen, neue Regeln im Ausbildungskontext), die von den Jugendlichen bewältigt werden müssen. Sie greifen dafür effektiv auf ein informelles Netzwerk (familiäres, Lehrperson) zurück. Die Daten zeigten, dass die informelle Unterstützung von den Jugendlichen als hilfreich bewertet wird, und dass sie dadurch effektive Unterstützung erhalten. Andererseits bildet ein Schulübergang einen Entwicklungsanlass, der sich - bei erfolgreicher Bewältigung der Herausforderungen - auf das Selbstkonzept, die Motivation und die berufliche Kompetenzentwicklung günstig auswirkt.

Unsere Datenanalysen zeigten, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe II in erster Linie von aktiven Jugendlichen, deren Einstellungen, Interessen und Leistungen abhängt, dass aber die Signalwirkung von Schultyp und Noten sowie die familiäre Unterstützung den Verlauf und den Erfolg des Berufswahlprozesses wesentlich beeinflusst. Erstaunlicherweise spielten die schulischen Kompetenzen der Kinder aber eine untergeordnete Rolle. Wenn wir bedenken, dass nur rund 50% der Jugendlichen den Beruf erlernen können, den sie rückblickend als Wunschberuf bezeichnen (Herzog et al., 2006), erhält die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität der Jugendlichen, eine positive Einstellung zur erhaltenen Lehrstelle aufzubauen, ein hohes Gewicht.

In diesem Anpassungsprozess spielen die Eltern offenbar wiederum eine zentrale Rolle. Während die Schule vor allem durch das Verteilen von Qualifikationen mit Signalwirkung bedeutsam das Niveau der Anschlusslösung beeinflusst, spielen die Eltern im Hintergrund eine vielfältige Rolle, indem sie ihre Kinder im Berufswahlprozess effektiv emotional unterstützen können (z.B. Ermutigen, sich über Berufe zu informieren, Schnupperlehren initiieren, Frustrationen bei Bewerbungsabsagen bewältigen helfen, usw.), punktuell Hilfestellungen zu effektiven Berufswahlstrategien abgeben oder durch eigenes Vorbild zu einer aktiven Lebensgestaltung anleiten. Zu diskutieren bleibt, wie viel Verantwortung Eltern für die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder und in schulischen Selektionsprozessen delegiert werden soll, so dass die Schule einerseits die erforderliche Unterstützung von der Familie erhält und andererseits Kinder aus bildungsfernen Familien nicht benachteiligt werden (Chancengleichheit).

Um den Übergang in die Sekundarstufe II zu meistern, ist also nicht in erster Linie schulisches Wissen erforderlich, sondern eine Kombination von möglichst früh entwi-

ckelten klaren beruflichen Fähigkeitseinschätzungen und Interessen, positiven Attributen mit hoher Signalwirkung (neben leistungsbezogenen Signalen ist auch die Signalwirkung des Namens, der Nationalität, des Geschlechts, der Kleidung, des Bewerbungsschreibens, der sozialen Kompetenzen im Sinne eines tugendhaften Verhaltens wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Anstand usw. bedeutsam), hoher Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, sowie einem wohlwollenden, ermutigenden und Autonomie förderlichen familiärem Umfeld entscheidend. Je mehr dieser Bedingungen erfüllt sind, desto zuverlässiger gelingt der Übergang in die Berufsbildung. Wenn diese Merkmale fehlen, finden die Jugendlichen hingegen mit hoher Wahrscheinlichkeit keine oder keine befriedigende Anschlusslösung nach der Volksschule (Neuenschwander, 2007a, S.30f.).

6 Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich

In diesem Kapitel wird nun auf den Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich eingegangen. Wir beziehen uns dafür auf die Zürcher Ergänzungsstichprobe Berufsbildung. Es werden Ergebnisse, welche sich auf die Lernenden und die duale Berufsbildung im Kanton Zürich beziehen, präsentiert.

6.1 Einführung

Eine wichtige Entscheidungssituation im Leben von Jugendlichen stellt der Übergang von der Schule in den Beruf dar. Er kann als zentrale Statuspassage für die Entwicklung von Jugendlichen bezeichnet werden, da diese Entscheidung nachhaltige Konsequenzen auf die ökonomische und soziale Situation der Jugendlichen nach sich ziehen (vgl. Heckhausen, 2002, S. 173ff.).

Der Übergang von der Volksschule in die Berufsbildung kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden: (1) Die Jugendlichen wählen ihren Ausbildungsplatz (Perspektive des aktiven Jugendlichen); (2) Jugendliche wechseln ihre Ausbildungssituation (Kontextperspektive des Schulübertritts).

Verschiedentlich zeigten Forschungen, dass eine erfolgreiche Bildungskarriere, gerade auch der Übergang von der Schule in die Berufsbildung und in das Erwerbsleben, wesentlich von ausserschulischen Ressourcen abhängt. Damit ist nicht in erster Linie eine Schulkritik gemeint. Vielmehr sollte der Blick auf die Lern- und Sozialisationsprozesse in verschiedenen Kontexten geworfen werden, wenn wir die Bedingungen des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben verstehen und unterstützen wollen (vgl. Neuschwander, 2007a, S.29). Im Zentrum dieses Kapitels stehen die folgenden Fragen:

- Mit welchen Schwierigkeiten werden Jugendliche bei der Berufswahl konfrontiert?
- Wie können Jugendliche im Berufswahlprozess effektiv unterstützt werden?
- Unter welchen Bedingungen absolvieren Jugendliche nach der Volksschule ein Zwischenjahr?

Diese Fragen sollen nun anhand einer retrospektiven Rekonstruktion des Übergangs von Jugendlichen im Kanton Zürich in der dualen Berufsbildung (im 2. Lehrjahr) untersucht werden. In einem ersten Schritt wird auf Aspekte der Berufswahl eingegangen. Dabei konzentrieren wir uns auf Kriterien der Berufswahl. Anschliessend wird auf die Jugendlichen eingegangen, welche nicht direkt nach der obligatorischen Schule in eine Anschlusslösung eintreten, sondern ein Zwischenjahr einlegen und ein Brückenangebot nutzen. Im letzten Kapitel wird auf die (retrospektiv) wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen der Jugendlichen eingegangen.

6.2 Berufswahl

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben bildet in der Biografie eines jungen Menschen ein bedeutsames Ereignis. Mit der Integration in die Arbeitswelt im Altern von 20 Jahren werden aus Jugendlichen junge Erwachsene. Die Berufswahl, mit der dieser Übergang eingeleitet wird, stellt daher eine grosse Herausforderung dar, denn die

Entscheidung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit wird beeinflussen, wie gut der Start ins Erwachsenenleben gelingt. Entscheiden können sich Jugendliche aber nicht im Raum der unendlichen Möglichkeiten, da ihre Voraussetzungen begrenzt sind und die Angebote der Berufswelt ihren Interessen nur beschränkt entsprechen können (vgl. Herzog et al., 2006, S. 11).

Wir betrachteten in erster Linie Einflüsse der Jugendlichen selber und des Umfeldes, d.h. der Familie und der Lehrpersonen. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass vom Arbeitsmarkt und von Bildungsinstitutionen Vorgaben und Restriktionen ausgehen. In der Tabelle 6.1 sind Berufswahlkriterien der Zürcher Lernenden in absteigender Reihenfolge (nach Geschlecht getrennt) abgebildet. Die eigenen Interessen und die persönlichen Karrierechancen wurden als die wichtigsten Berufswahlkriterien eingeschätzt. Hingegen wurden persönliche Bekanntschaften und die Übereinstimmung des Berufs mit Geschlechtsstereotypen als weniger wichtig für die Berufswahl bewertet.

Tabelle 6.1: Berufswahlkriterien, differenziert nach Geschlecht

	Männlich	Weiblich	<i>F, p, df</i>
Eigene Interessen	3.49	3.59	10.4***, 1, 668
Karrierechancen	3.32	3.09	19.8***, 1, 659
Freie Arbeitsstellen im Arbeitsmarkt	3.13	3.19	1.4, 1, 664
Schnupperlehre, Praktika	3.08	3.32	24.3***, 1, 659
Verfügbarkeit/Angebot an Lehrstellen	3.06	3.12	1.2, 1, 658
Ansehen des gewählten Berufs	2.92	2.92	.0, 1, 661
Schulnoten, Multicheck	2.89	3.04	10.3***, 1, 664
Reisezeit Arbeits- oder Schulort	2.89	2.90	.1, 1, 662
Ratschläge von Bekannten	2.89	2.95	1.4, 1, 667
Vereinbarkeit mit Familie	2.74	2.76	.1, 1, 656
Persönliche Bekanntschaften mit Berufsbildenden, Berufsfachschullehrperson	2.66	2.56	2.7, 1, 666
Typischer Beruf meines Geschl.	2.59	2.07	57.4***, 1, 666

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

In Tabelle 6.2 (vgl. Seite 109) werden Berufswahlkriterien differenziert nach den ausgewählten Berufen dargestellt. Die meisten ausgewählten Kriterien unterschieden sich signifikant zwischen den Berufsgruppen. Fachangestellte Gesundheit, Dentalassistentinnen und Gärtner/-innen bewerteten eigene Interessen vergleichsweise hoch. Schulnoten wurden von Dentalassistentinnen und Montageelektrikern als wichtig eingeschätzt. Schnupperlehren wurden von Dentalassistentinnen, Coiffeusen und Fachangestellte Gesundheit als wichtig eingeschätzt. Persönliche Bekannte wurden als Berufswahlkriterium generell weniger hoch gewichtet, besonders unwichtig bewertet wurden sie von

Fachangestellten Gesundheit sowie Gärtnerinnen und Gärtnern. Karrierechancen wurden von Jugendlichen aus männerdominierten Berufslehren höher bewertet, Sanitär-monteur, Montageelektriker. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterschied sich aber nicht zwischen den Berufen. Sanitär-monteur, Coiffeusen und Detailhandelsange-stellte bewerteten das Ansehen des Berufs als wichtiger bei der Berufswahl als die ande-ren untersuchten Berufe. Das Kriterium des typischen Berufs für das eigene Geschlecht erachteten Sanitär-monteur als vergleichsweise wichtig, wobei dieses Kriterium im Vergleich zu den anderen Kriterien als weniger wichtig einschätzt wurde.

Tabelle 6.3: Lehrstellenmarkt und subjektive Arbeitsmarktchancen nach Berufen

	Lehrstellenmarkt	Arbeitsmarktchancen
Sanitär-monteur	3.08	3.81
Montageelektriker	3.19	3.56
Automonteur	3.04	3.42
Dentalassistentinnen	3.27	3.48
Detailhandelsangestellte	3.17	3.50
Coiffeusen	3.09	3.49
Köchinnen/Köche	3.16	3.70
Pharmaassistentinnen	3.16	2.80
Gärtner/-innen	3.12	2.78
Fachangestellte Gesundheit	3.15	3.58
Fachangestellte Gesundheit BMS	2.96	3.52
<i>F, p, df</i>	1.1 ns, 10, 646	4.8***, 10, 661

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

In Weiterführung zur Diskussion um Berufswahl stellt sich die Frage, nach der Ein-schätzung des Lehrstellen- und Arbeitsmarktes. In Tabelle 6.3 ist dargestellt, wie wich-tig die Kriterien Lehrstellenmarkt und Arbeitsmarktchancen von Lernenden der ver-schiedenen Berufe eingeschätzt wurden. Während das Kriterium Lehrstellenmarkt zwi-schen den Berufen nicht unterschiedlich wichtig eingeschätzt wurde, rechneten sich die Lernenden recht unterschiedlich gute Arbeitsmarktchancen aus. Sanitär-monteur und Köchinnen/Köche antizipierten gute Chancen, wohingegen Pharmaassistentinnen und Gärtnerinnen/Gärtner vergleichsweise niedrigere Arbeitsmarktchancen vermuteten. Dies dürfte wesentlich mit Marktprozessen zusammen hängen.

Tabelle 6.2: Berufswahl nach Berufen

	Eigene Interessen	Schulnoten	Schnupperlehre	Reisezeit	Persönliche Bekannte	Ratschläge von Bekannten	Karriereschancen	Vereinbarkeit	Ansehen des Berufs	Typischer Beruf des Geschlechts
Dentalassistentinnen	3.61	3.29	3.45	3.11	2.71	3.08	3.22	2.80	2.97	2.26
Pharmaassistentinnen	3.51	3.06	3.30	2.90	2.55	2.80	2.92	2.70	2.92	2.26
Köchinnen/Köche	3.56	2.20	2.20	2.96	2.47	2.92	3.25	2.72	2.80	2.00
Fachangest. Gesundheit	3.67	2.93	3.35	2.93	2.20	2.74	3.00	2.62	2.66	1.71
Coiffeusen	3.59	2.86	3.38	2.72	2.72	3.05	3.10	2.87	3.04	2.25
Detailhandelsangestellte	3.55	3.04	3.26	2.90	2.68	2.95	3.36	2.68	3.04	2.16
Gärtner/-innen	3.61	2.94	3.15	3.01	2.52	2.89	2.79	3.00	2.82	2.38
Sanitärmonteur	3.53	2.80	3.31	2.85	2.70	3.05	3.48	2.67	3.25	2.68
Automonteur	3.41	2.93	2.83	2.82	2.74	2.85	3.30	2.82	2.87	2.79
Montageelektriker	3.35	3.05	3.05	2.77	2.63	2.90	3.40	2.75	2.97	2.87
<i>F, p</i>	3.17***	2.93**	5.0***	1.8+	3.2**	1.7+	5.6***	1.1	2.3*	10.2***
df	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620	9, 620

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

6.3 Belastungen und Ressourcen bei Übergängen

Schulübergänge wurden immer wieder als besondere Herausforderung und Entwicklungsaufgabe für Jugendliche interpretiert (Kapitel 1.5 und Kapitel 5.5). Das Ausmass an Belastung für die Jugendlichen dürfte aber von der Gestaltung der Übergänge abhängen, die sich je nach Bildungssystemen unterscheiden. Wir interessierten uns daher dafür, wie belastend Jugendliche rückblickend den Übergang in die Berufsbildung erlebten.

Bereits in Tabelle 5.6 wurde dargestellt, welche Belastungen die Jugendliche im 9. Schuljahr antizipierten. In Tabelle 6.4 sind, differenziert nach den untersuchten Berufslehren, drei Arten von wahrgenommenen Belastungen dargestellt.

Tabelle 6.4: Belastungen beim Übergang in die Berufsbildung (retrospektiv, Welle 2)

	Schulische Leistungsanforderungen	Veränderung Lebensrhythmus	Eltern als Ressource
Pharmaassistentinnen	3.14	3.10	2.63
Dentalassistentinnen	3.03	3.25	2.69
Gärtner/-innen	3.01	3.26	2.70
Fachangestellte Gesundheit	2.95	3.45	2.55
Automonteur	2.93	3.00	2.69
Montageelektriker	2.85	3.08	2.66
Detailhandlangestellte	2.84	3.12	2.64
Coiffeusen	2.83	3.11	2.72
Sanitärmonteur	2.64	3.12	2.80
Köchinnen/Köche	2.51	2.94	2.66
<i>F, p, df</i>	6.1***, 9, 659	4.4***, 9, 661	.7 ns, 9, 660

Wertebereich: 4: stimmt voll und ganz bis 1: stimmt überhaupt nicht

In der österreichischen Pilotstudie von Eder (1989) ergaben sich drei Belastungstypen. Es handelt sich dabei um schulische Leistungsanforderungen, Veränderungen im Lebensrhythmus und Eltern als Ressource. Beim Vergleich mit den Werten in Tabelle 5.6 fällt auf, dass die Belastungen rückblickend als weniger gross wahrgenommen wurden, als sie im Voraus antizipiert worden sind (Kohortenvergleich). Die Belastungen durch den veränderten Lebensrhythmus waren am höchsten, gefolgt von schulischen Leistungsanforderungen und Einflüssen auf die Familie.

Die schulischen Leistungsanforderungen wurden zwischen den Berufen unterschiedlich belastend wahrgenommen. Hohe Belastungen nahmen Pharmaassistentinnen und Dentalassistentinnen wahr, geringe Belastungen berichteten Köchinnen/Köche und Sanitärmonteur. Bezüglich des Lebensrhythmus nahmen Fachangestellte Gesundheit und Gärtner/-innen hohe Belastungen wahr, Köchinnen/Köche und Automonteur berichteten relativ geringe Belastungen. Belastende Effekte des Übergangs auf die Familie wurden zwischen den Berufen nicht unterschiedlich wahrgenommen.

Im Folgenden sollen nun verschiedene Ressourcen besprochen werden, welche Jugendlichen die Bewältigung des Übergangs erleichterten.

6.3.1 Elternunterstützung im Berufswahlprozess

Bereits in Kapitel 5.3 wurde ein Modell der Elternunterstützung im Berufswahlprozess eingeführt. Im Folgenden möchten wir ausgewählte (deskriptive) retrospektive Befunde präsentieren, wie Lernende im Kanton Zürich ihre Eltern im Berufswahlprozess wahrnehmen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Elternunterstützung ist das Ausmass, in welchem sie über die Ausbildung ihrer Kinder informiert sind. In der Erhebungswelle 2006 wurde den Eltern der Jugendlichen ein kurzer Fragebogen zugestellt ($N=273$). Die Frage zur Informiertheit der Eltern war wie folgt formuliert: *Als es darum ging, für Ihr Kind eine Berufswahl zu treffen: Waren Sie ausreichend informiert, welche Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen?* Bei einer Skala von 1-4 lag der Mittelwert bei 3.40 ($SD=.57$). Es zeigte sich, dass sich die Eltern grundsätzlich gut informiert fühlten und einen wichtigen Anteil an der Unterstützung im Berufswahlprozess der Jugendlichen innehatten. Bei den Schweizer Eltern lag der Mittelwert bei 3.4 und bei den Nicht-Schweizer Eltern bei 3.1. Je höher die soziale Schicht der Eltern war, desto besser fühlten sie sich informiert ($r=.22, p<.01$). Je höher die Informiertheit der Eltern, desto stärker waren die Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder interessiert (Vater: $r=.18, p<.01$, Mutter: $r=.26, p<.001$). Die Informiertheit der Eltern hing nicht mit dem Geschlecht des Kindes zusammen.

In der Tabelle 6.5 ist die Elternunterstützung bei der Berufswahl nach Geschlecht getrennt dargestellt. Konzeptuell unterschieden wir drei Formen der Unterstützung: Sachhilfe, emotionale Unterstützung und finanzielle Hilfe. In den meisten Fällen fühlten sich die weiblichen Lernenden in der Berufswahl mehr durch ihre Eltern unterstützt als die männlichen. Die Bezahlung der Bewerbungsschreiben, die Informiertheit und Tipps seitens der Eltern wurden als Unterstützung im Berufswahlprozess wahrgenommen. Hingegen wurde die Hilfe der Eltern bei der aktiven Suche nach einer Lehrstelle als gering eingeschätzt. Die Eltern gaben eher eine Form der passiven Unterstützung für die Jugendlichen, welche im Hintergrund als stabilisierende und treibende Kraft bei Wahl von Berufen und der Suche nach einer Stelle wichtig war.

6.3.2 Berufswahlunterstützung durch Lehrperson

Der Berufswahlunterricht in der Schule verfolgt in vielen Kantonen vor allem die Funktion, Berufswahlprozesse zu initiieren und einige grundlegende Informationen über Orientierungsmöglichkeiten über Berufe und Ausbildungen zu geben. Herzog et al. (2006) fanden allerdings keine klaren Effekte des Berufswahlunterrichts auf den Verlauf und den Erfolg des Berufswahlprozesses. Zusammenfassend stellten sie unter anderen die Fragen, ob der schulische Berufswahlunterricht (und damit verbunden die Unterstützung durch die Lehrpersonen) vor allem Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Hilfe sein könnte, weil deren Eltern oft die schweizerische Ausbildungs- und Berufssituation nicht gut kennen.

Tabelle 6.5: Elternunterstützung bei der Berufswahl

Eltern ...	männlich	weiblich	<i>F, p, df</i>
bezahlen Bewerbungsschreiben	3.21	3.39	8.6**, 1, 668
waren über meine Bewerbungen schlecht informiert (-)	3.09	3.33	13.2***, 1, 670
gaben Tipps bei Bewerbungen	3.09	3.11	.1 ns, 1, 670
vermitteln Wissen um Finanzierung der Ausbildung	2.91	3.16	14.5***, 1, 670
vermittelten Bewerbung	2.58	2.35	9.4**, 1, 667
suchten Lehrstelleninserate	2.42	2.53	2.2 ns, 1, 666

Wertebereich: 4: stimmt voll und ganz bis 1: stimmt überhaupt nicht

Die retrospektiven Daten der Lernenden der Zürcher Berufsbildung wiesen den Lehrpersonen eine wichtige Funktion bei der Berufswahl zu. 74% der Jugendlichen bejahten eine Unterstützung der Lehrperson im 9. Schuljahr. Dies unterschied sich nicht nach Geschlechtern, Nationalität, Schicht der Eltern, Anschlusslösung (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule) bzw. aktuelle Berufslehre. Die Qualität der Berufswahlunterstützung durch Lehrpersonen wurde zudem rückblickend von den Jugendlichen als gut bis sehr gut ($M=3.33$, $SD=.85$, Skala 1-4) bewertet. Diese Einschätzung ist unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Schultyp und den Berufen der Anschlusslösung und der sozialen Schicht der Eltern. Jugendliche beurteilten aber die Qualität besser, wenn sie nach dem 9. Schuljahr ein Zwischenjahr einlegten, als wenn sie nachher direkt in eine Ausbildung wechselten.

Die Beurteilung der Unterstützungsqualität der Lehrperson hing mit gewissen Berufswahlkriterien der Jugendlichen zusammen. Diese Qualität wurde hoch bewertet, wenn Jugendliche bei der Berufswahl ihre eigenen Interessen hoch bewerteten ($r=.11$, $p<.01$), wenn sie das verfügbare Angebot der Lehrstellen hoch bewerteten ($r=.15$, $p<.001$) und wenn sie stark auf Ratschläge von Bekannten achteten ($r=.14$, $p<.001$). Die Korrelationen waren aber insgesamt nicht sehr hoch. Jugendliche beurteilten offenbar die Unterstützung durch Lehrpersonen besser, wenn sie sich in einer günstigen Situation befinden und ihre persönliche Situation eher positiv einschätzten.

6.3.3 Externe Beratungsstellen (zum Beispiel BIZ)

Neben den Eltern und den Lehrpersonen erhalten Jugendliche auch Unterstützung in externen Beratungsstellen wie beispielsweise im Berufsinformationszentrum (BIZ). Das BIZ bietet wichtige und umfassende Informationen über Berufe, Aus- und Weiterbildungen. Es werden zudem individuelle Gespräche und Beratungen angeboten. Mit Büchern und Heften zur Berufswahl, mit detaillierten Berufsinformationen, Videos und DVDs über die verschiedensten Berufe, Aus- und Weiterbildungen können sich die Jugendlichen zusätzlich selbstständig informieren. 62% der von uns befragten Lernenden beanspruchten dieses Angebot, gleich viele unabhängig von Nationalität, Schicht der Eltern, Schultyp der Anschlusslösung (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule),

aber unterschiedlich je nach gelerntem Beruf. Weibliche Jugendliche nahmen häufiger als männliche Angebote des BIZ wahr (67% vs. 54%).

Die Qualität der Beratung wurde allerdings nur mittelmässig eingeschätzt ($M=2.81$, $SD=.79$), unabhängig von Geschlecht, Schicht der Eltern, Beruf der Anschlusslösung. Lernende mit Migrationshintergrund bewerteten die Qualität des BIZ höher als Schweizer Jugendliche ($t=2.2$, $df=410$, $p<.05$). Für sie schien die zusätzliche Unterstützung besonders gewinnbringend und wichtig zu sein, da möglicherweise die Eltern diese Unterstützungsfunktion aus mangelnden Kenntnissen bezüglich des schweizerischen Arbeitsmarktes nicht wahrnehmen konnten. Jugendliche ohne Zwischenjahr bewerteten die BIZ-Beratung besser ($M=2.86$, $SD=.78$) als Jugendliche mit Zwischenjahr ($M=2.68$, $SD=.82$; $F(1, 415)=4.3$, $p<.05$). Die Beurteilung der BIZ-Qualität korrelierte mit zwei der Berufswahlkriterien. Die BIZ-Qualität wurde höher eingeschätzt von Jugendliche, welche Noten ($r=.18$, $p<.001$) und Ratschläge von Bekannten ($r=.14$, $p<.01$) als wichtig empfanden.

Die Ergebnisse zeigten, dass eine Mehrheit der Jugendlichen das BIZ aufsuchte, dass aber die Qualität des BIZ nur teilweise den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprach. Immerhin schienen Jugendliche mit Migrationshintergrund etwas stärker von diesem Angebot profitieren zu können.

6.4 Zwischenjahr/Brückenangebote

Gegenwärtig wird in der Schweiz die Frage der Brückenangebote nach dem 10. Schuljahr heftig diskutiert. Kritisch wird angemerkt, dass nicht schleichend 10. Schuljahre eingeführt werden sollten, die faktisch für alle Sek B-Schülerinnen und -Schüler verbindlich sind, dass die Brückenangebote hohe Bildungskosten ohne entsprechenden Ertrag bringen, dass die Brückenangebote die Ausbildung unnötig verlängerten und dass sie unkoordiniert seien. In der Tat erfreuen sich Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr hoher Beliebtheit. Die nationale repräsentative Studie TREE berichtete, dass 20% der Jugendlichen ein Zwischenjahr einlegten (BFS/TREE, 2003), im Kanton Zürich sind es fast 30%.

In unserer Stichprobe begannen gemäss Tabelle 6.6 „nur“ 67% die Ausbildung, welche sie nun im 2. Lehrjahr durchlaufen. Immerhin 24% traten nach einem Zwischenjahr in die aktuelle Berufslehre ein. 6% hatte ursprünglich eine andere Lehre angefangen und abgebrochen, bevor sie in die aktuelle Ausbildung eintraten. Zwischen den von uns untersuchten Berufen fanden wir signifikante Unterschiede zwischen der Art des eingelegten Zwischenjahres ($\chi^2=63.0$, $df=36$, $p<.01$). Gärtnerinnen und Gärtner schoben oftmals eine andere Art von Anschlusslösung vor Ausbildungsbeginn dazwischen.

Im Hinblick auf die Rekonstruktion des Ausbildungsverlaufs in die aktuelle Berufslehre interessierte uns, welche Art von Zwischenjahr (Brückenangebot) die Jugendlichen nach dem 9. Schuljahr absolvierten (vgl. Tabelle 6.7). Rund zwei Drittel der Jugendlichen durchliefen ein schulisches Brückenangebot. Rund 12% absolvierte ein Praktikum, 8% ein berufliches Brückenangebot.

Tabelle 6.6: Anschlusslösungen nach 9. Schuljahr ($N=670$)

Anschlusslösung	N (in Prozent)
Beginn aktuelle Ausbildung/Schule	450 (67%)
Zwischenjahr	163 (24%)
Ausbildung angefangen und abgebrochen	37 (6%)
Dieselbe Schule	8 (1%)
Andere Anschlusslösung	12 (2%)
Andere Art von Zwischenjahr	7 (5%)

Tabelle 6.7: Art der Zwischenlösung ($N=150$)

Art der Zwischenlösung	N (in Prozent)
Schulisches Brückenangebot	101 (67%)
Praktikum	18 (12%)
Berufliches Brückenangebot	12 (8%)
Sprachschule	5 (3%)
Haushaltslehrjahr/Sozialjahr	3 (2%)
Kombination Sprachaufenthalt/praktische Tätigkeit	2 (1%)
Motivationssemester	2 (2%)
Andere Art von Zwischenlösung	7 (5%)

Wir befragten die Lernenden zusätzlich rückblickend nach dem Nutzen des Zwischenjahrs. Eine rückblickende Analyse ist mit dem Problem verbunden, dass sich die Wahrnehmung des Nutzens einer Ausbildung zwischen dem Moment der Ausbildung und im Rückblick verändern kann. Gemäss Tabelle 6.8 wurde das Brückenangebot rückblickend am ehesten als Wartejahr interpretiert, weil das Alter für die Wunschausbildung noch nicht erreicht worden sei. Durch das Brückenangebot wurden die Chancen auf eine gute Lehrstelle als besser interpretiert und es wurde Zeit für die berufliche Orientierung gewonnen. Eher ablehnend wurde die Begründung bewertet, dass das Brückenangebot eine Notlösung wegen fehlender Lehrstelle gewesen sei.

Unabhängig von der Selbstbeurteilung des Nutzens untersuchten wir Effekte des Zwischenjahres auf die aktuelle Ausbildungssituation. In der Tat waren die Noten in Deutsch besser, wenn die Jugendlichen ein Zwischenjahr eingelegt hatten ($t=2.6$, $df=565$, $p<.01$), als wenn sie mit der Ausbildung direkt angefangen hatten (kein Unterschied für Mathematik). Jugendliche berichteten nach einem Zwischenjahr weniger Probleme im Lehrbetrieb als bei einem direkten Einstieg in die Berufslehre ($t=2.3$, $df=609$, $p<.05$). Jugendliche, die mit der Ausbildung direkt anfangen, sind stärker extrinsisch motiviert als Jugendliche nach einem Zwischenjahr ($t=2.3$, $df=600$, $p<.05$), wir fanden aber keinen Unterschied im Hinblick auf die intrinsische Motivation. Ebenso wenig fanden wir Unterschiede bei der Ausbildungszufriedenheit.

Tabelle 6.8: Nutzen der Zwischenlösung, M (SD)

Wartejahr, weil zu jung für Wunschausbildung	3.32 (.79)
Verbesserte Chancen auf gute Lehrstelle	3.15 (.81)
Zeit für berufliche Orientierung	3.11 (.82)
Gab Zeit für persönliche Entwicklung	3.10 (.81)
Hat Schul- und Ausbildungszeit unnötig verlängert	3.00 (.88)
Half mir, schulische Lücken zu schliessen	2.74 (.89)
Notlösung, da keine Lehrstelle/Ausbildungsplatz gefunden	2.45 (1.09)

Wertebereich: 4: stimmt voll und ganz bis 1: stimmt überhaupt nicht

Zusammenfassend fanden wir wenige Effekte des Zwischenjahrs auf die Ausbildungssituation im 2. Lehrjahr. Offenbar konnten sich Jugendliche nach Zwischenjahren leichter an die Ausbildung im Lehrbetrieb anpassen und waren gewissermassen „vorsozialisiert“. Gleichzeitig schienen sie einen kleinen Leistungsvorsprung zu besitzen, welcher sich in besseren Deutsch-Noten ausdrückte.

6.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich vor allem unter dem Gesichtspunkt der Belastungsverarbeitung analysiert. Die Analysen zeigten, dass Jugendliche mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert waren, dass sie aber auch effektiv in diesem Übergangsprozess unterstützt wurden. Belastend wurden die Umstellung des Tagesablaufs, die veränderten Arbeitsabläufe im Betrieb im Vergleich zur Schule, aber auch die gestiegenen Leistungsanforderungen wahrgenommen.

Effektive Unterstützungsquellen sind offenbar Eltern und Lehrpersonen. Aber auch Brückenangebote können als institutionelle Ressourcen für Jugendliche, deren Berufswahlprozess verzögert ist oder sich schulisch nachqualifizieren müssen, gesehen werden.

Näher zu analysieren ist die Effektivität formeller Beratungsangebote. Möglicherweise könnte das Berufsinformationszentrum ihre wichtigen Angebote noch spezifischer auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ausrichten.

7 Übergang von der Berufslehre in die erste Erwerbstätigkeit oder in eine tertiäre Ausbildung

7.1 Einführung

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt für junge Menschen eine zentrale Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1972), resp. ein kritisches Lebensereignis (Filipp, 2007) dar. In Ländern mit einem dualen Berufsbildungssystem wie in der Schweiz erhält der Übergang an der sogenannten ersten Schwelle (von der Schule in die Berufslehre) grosse Aufmerksamkeit. Allerdings ist für die Jugendlichen damit der Übergang in den Arbeitsmarkt noch nicht vollzogen. Sie müssen die Lehre erfolgreich beenden und anschliessend einen weiteren Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle (von der Lehre in den Beruf) bewältigen. Dieser Übergang hat sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion bisher kaum Aufmerksamkeit erhalten.

Wir gehen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive davon aus, dass Jugendliche Übergänge unter Einbezug von persönlichen und sozialen Ressourcen aktiv bewältigen (Brandstädter & Renner, 1990; Heckhausen & Schultz, 1995; Lerner & Walls, 1999). Die zweite Schwelle wird aus einer transitionstheoretischen Perspektive analysiert. Sie ergänzt bestehende ökonomische und soziologische Ansätzen, welche beispielsweise von Arbeitsmarkttheorien oder der Humankapitaltheorie ausgehen.

Berufliche Karrieren verlaufen oft diskontinuierlich und Übergänge können sich in die Länge ziehen. Dennoch ist die zweite Schwelle für den Verlauf der weiteren beruflichen Karriere bedeutsam. Übergänge bieten im Kontext des stark strukturierten Ausbildungssystems der Schweiz einerseits Chancen, denn berufliche Wechsel sind zu diesem Zeitpunkt einfacher vollziehbar - wenn auch nicht beliebig möglich. Andererseits besteht bei Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Übergangs auch die Gefahr, mittelfristig keine ausbildungsadäquate Anstellung zu erhalten (Heinz, 2002).

Dass an der zweiten Schwelle verschiedene berufliche Wege möglich sind, zeigt Abbildung 7.1. Die Mehrheit unserer Stichprobe, nämlich rund 60%, hat den Übergang von der Lehre in die Erwerbstätigkeit vollzogen. Weitere 10% befinden sich in einer beruflichen Grundbildung. Diese haben vermutlich mit einer neuen Ausbildung begonnen oder müssen möglicherweise ein Lehrjahr wiederholen, da sie die Lehrabschlussprüfung nicht bestanden haben. Ebenfalls in Ausbildung befinden sich weitere 10%, die mit einer tertiären Ausbildung begonnen haben. Damit bleiben noch 20% der Lehrabgänger/-innen, welche weder einer Erwerbstätigkeit nachgehen, noch in Ausbildung sind, sondern sich in einer Zwischenlösung befinden.

In diesem Kapitel sollen Übergänge nach der Lehre in unterschiedliche Anschlusslösungen an Hand dreier Themenbereiche genauer analysiert werden. In Kapitel 7.2 wird aufgezeigt, unter welchen Bedingungen jungen Erwachsenen der Übergang in die Erwerbstätigkeit Schwierigkeiten bereitet, so dass sie arbeitslos werden. In Kapitel 7.3 wird ein spezifischer Übergang näher betrachtet, nämlich derjenige von der Lehre in eine Zwischenlösung. Es wird aufgezeigt, welche Zwischenlösungen nach der Lehre gewählt werden und die Gründe der Lernenden für die Wahl einer Zwischenlösung diskutiert. In Kapitel 7.4 wird schliesslich auf den Übergang von der Lehre in eine tertiäre

Ausbildung eingegangen. Es wird analysiert, unter welchen Bedingungen ein solcher Schritt von Lernenden vollzogen wird. Zum Schluss werden die Befunde in Kapitel 7.5. zusammenfassend diskutiert.

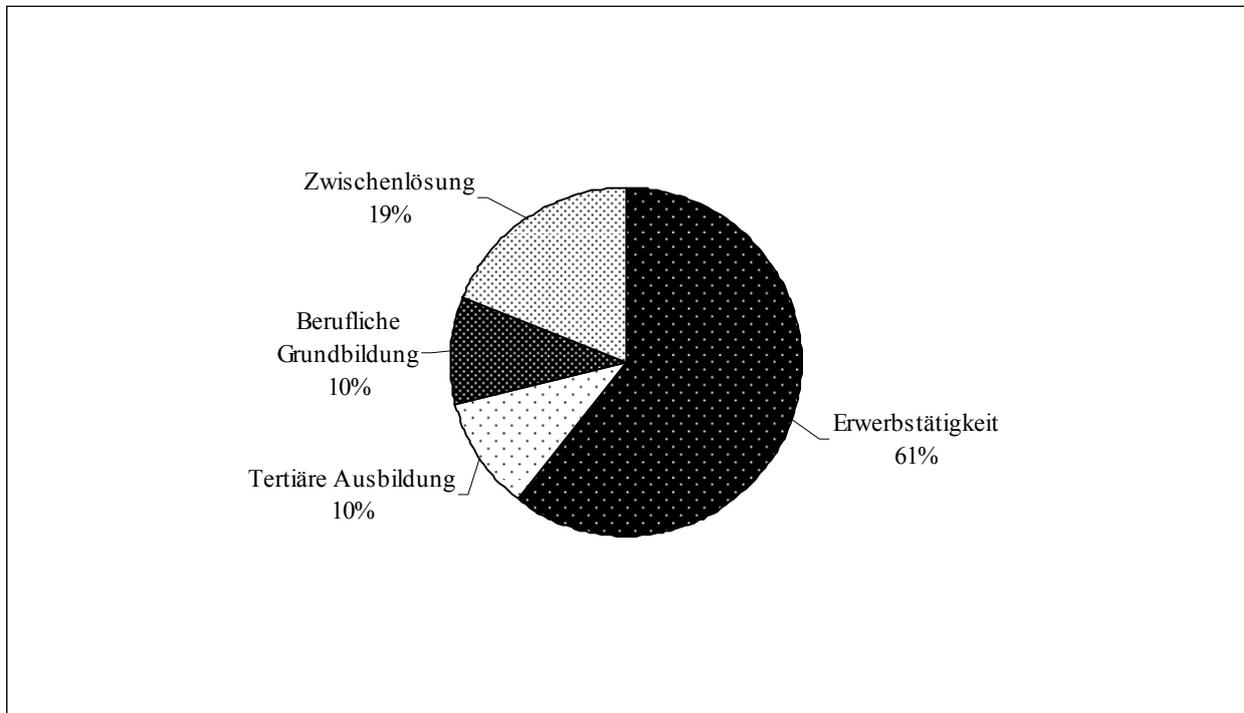


Abbildung 7.1: Anschlusslösungen von Lernenden drei Viertel Jahre nach der Lehrabschlussprüfung ($N=345$)

7.2 Arbeitslosigkeit nach der Berufslehre

Die Gefahr von Arbeitslosigkeit bereitet vielen Jugendlichen Sorgen (Hurrelmann & Albert, 2006). Tatsächlich besteht bei den 20-24jährigen im Vergleich zu allen Erwerbstätigen in der Schweiz eine höhere Arbeitslosenrate, insbesondere bei ungünstiger konjunktureller Lage (Weber, 2004). Aus einer transitionstheoretischen Perspektive wird Arbeitslosigkeit nach der Lehre als Anzeichen für Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Übergangs an der zweiten Schwelle verstanden. Bisher ist kaum bekannt, welche Risikofaktoren und Ressourcen von Lernenden einen Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs haben. In der folgenden Analyse sollen solche individuellen Unterschiede von Lernenden untersucht werden. Damit wird nicht das Ziel verfolgt, Jugendarbeitslosigkeit in einer gesellschaftlichen Perspektive zu erklären, sondern es soll dieser spezifische Übergang mit dem Fokus auf die jungen Erwachsenen betrachtet werden.

Bei der Suche nach einer Arbeitsstelle nach dem Lehrabschluss spielen Selektionskriterien von potentiellen Arbeitgebenden, wie die Qualifikation und Leistungsmotivation der Bewerbenden, eine Rolle. Wir postulieren daher folgende zwei Risikofaktoren:

(1) Geringe Qualifikation in Form von tiefen *Lehrabschlussnoten*. Empirische Studien zeigen, dass bei schlechten Schulnoten (Pinquart, Juang & Silbereisen, 2003) und Lehrabschlussnoten (Müller & Schweri, 2009) das Arbeitslosigkeitsrisiko erhöht ist.

(2) Geringe Leistungsmotivation bezüglich des angestrebten Bildungsabschlusses. Nach der Wert-Erwartungs-Theorie (Eccles, 2005) ist die Leistungsmotivation einer Person tief, wenn sie ein Ziel als unwichtig und die Zielerreichung als unsicher beurteilt. Die Leistungsmotivation wurde für die folgende Analyse mit zwei Indikatoren erfasst: Die Erwartung, im folgenden *Bildungserwartung* genannt, wurde mit dem Item "Wie sicher sind Sie, den geplanten Ausbildungsabschluss zu erreichen?" erhoben. Der Wert wurde als wahrgenommene Kosten (Eccles, 2005) mit dem Faktor *Verzichtsbereitschaft* erfasst. Dieser umfasst sieben Items zum Grad der Verzichtsbereitschaft (z.B. auf Hobbys) zugunsten eines Ausbildungsabschlusses.

Weiter nehmen wir an, dass eine geringe Passungswahrnehmung zwischen Interessen bzw. Fähigkeiten einerseits und der Berufslehre andererseits ein weiterer Risikofaktor ist. Passung wird definiert als Übereinstimmung zwischen der Persönlichkeit und den Merkmalen des beruflichen Umfelds (Holland, 1997), als Kompromissprozess (Gottfredson, 2005) oder als dynamisch entstehende Übereinstimmung zwischen dem Entwicklungsstand der Jugendlichen und der Ausgestaltung der Ausbildung (sog. *stage-environment fit* nach Eccles et al., 1993). Berufswahl-, Personalauswahl- und Transitionstheorien gehen davon aus, dass sich eine geringe Passung negativ auf die berufliche Zufriedenheit, Leistung und Stabilität von Jugendlichen (Holland, 1997) sowie auf Verhalten, Motivation und psychische Gesundheit (Eccles, et al., 1993) auswirkt. Empirische Studien deuten darauf hin, dass dieser Zusammenhang auch für ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko gilt: So werden junge Erwachsene nach der Lehrabschlussprüfung eher arbeitslos, wenn sie die Arbeit in ihrem Lehrberuf nicht gemocht haben (Müller & Schweri, 2009) oder eine Lehre in einem ganz anderen als dem ursprünglich gewünschten Beruf absolviert haben (Wagner, 2002).

Da Familien in der Berufswahl und Lehrstellensuche von Jugendlichen eine bedeutsame Rolle spielen (Kracke & Hofer, 2002), postulieren wir, dass sie auch beim Übergang ins Erwerbsleben wichtig sind. Sie sind vor allem dann eine Ressource für die jungen Erwachsenen, wenn sie zwar in den Ausbildungsprozess involviert sind, aber damit die Autonomie der jungen Erwachsenen nicht einschränken. Ein hohes wahrgenommenes Interesse der Eltern an der beruflichen Ausbildung ihrer Kinder sollte deshalb für die jungen Erwachsenen eine Ressource sein.

Methode: Zur Überprüfung dieser Hypothesen verwendeten wir eine Teilstichprobe von Lernenden, welche im Jahr 2005/2006 im zweitletzten, im Jahr 2006/2007 im letzten Lehrjahr waren und im Sommer 2007 die Ausbildung abgeschlossen hatte (vgl. Kapitel 2.5). Die Stichprobe bestand aus 252 Personen, davon waren 64% Frauen. Das Durchschnittsalter im Jahr 2008 der Befragung betrug 20.5 Jahre ($SD=1.47$). 36 dieser Jugendlichen waren mindestens einmal zwischen dem Lehrabschluss und der Befragung drei Viertel Jahre später erwerbslos gewesen. Diese "Arbeitslosen" wurden mit einer Gruppe von 216 jungen Erwachsenen verglichen, die den Übergang von der Lehre in die Erwerbstätigkeit erfolgreich vollzogen hatten.

Ergebnisse: Zur Untersuchung der individuellen Risikofaktoren und Ressourcen bei der Bewältigung der zweiten Schwelle wurden mehrere logistische Regressionsanalysen gerechnet (vgl. Tabelle 7.1). Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund und der familiäre sozioökonomische Status miteinbezogen. Da diese aber keinen signifikanten Einfluss auf das Arbeitslosigkeitsrisiko der jungen Erwachsenen hatten, wurden sie in den weiteren Analysen nicht mehr berücksichtigt. Unser nicht signifikanter Befund entspricht anderen Studien zur zweiten Schwelle bezüglich des Geschlechts (Müller & Schweri, 2009; Zimmermann, 2000) und des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie (Bertschy, Cattaneo & Wolter, 2009; Zimmermann, 2000). Bezüglich des Migrationshintergrunds ist der Befund weniger klar. So findet sich in der Arbeitslosenstatistik der Schweiz ein deutlich erhöhtes Risiko für junge Erwachsene ausländischer Nationalität (Weber, 2004). In einer experimentellen Studie konnte gezeigt werden, dass Personen mit ausländischem Namen im Bewerbungsprozess diskriminiert werden (Fibbi, Bülent & Piguet, 2003). Für die zweite Schwelle finden Konietzka und Seibert (2003), dass ausländische Männer im Gegensatz zu Frauen ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko haben, während andere Autoren kein erhöhtes Risiko von Lernenden mit Migrationshintergrund fanden (Müller & Schweri, 2009; Zimmermann, 2000). Vermutlich kommen diese unterschiedlichen Ergebnisse durch Selektion in unterschiedliche berufliche Ausbildungen (z.B. Vollzeitschule vs. Lehre oder Lehren mit unterschiedlichem Anspruchsniveau) zustande. Einschränkend muss aber auf unsere insgesamt kleine Stichprobe der Migrant*innen hingewiesen werden.

Die Lehrabschlussnote war, entgegen unserer Hypothese kein signifikanter Prädiktor für das Arbeitslosigkeitsrisiko. Unser Befund steht im Widerspruch zu einer früheren Forschungsarbeit von Müller & Schweri (2009), was mit unterschiedlichen Operationalisierungen der Lehrabschlussnote oder mit unterschiedlichen Stichprobenbildungen zusammenhängen könnte. Dieser Befund bedeutet aber nicht, dass berufliche Qualifikationen generell keinen Einfluss auf das Arbeitslosigkeitsrisiko haben. Wenn Personen keinen beruflichen Abschluss haben, werden sie eher arbeitslos (vgl. Seibert & Solga, 2005). Zusatzanalysen bestätigen, dass Lernende, die ohne den Lehrabschluss gemacht zu haben, in die Erwerbstätigkeit übergehen, signifikant häufiger arbeitslos werden, $\chi^2(1)=4.43, p<.05$.¹²

Eine geringe Passungswahrnehmung war hypothesenkonform ein signifikanter Prädiktor für ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko, ebenso wie Leistungsmotivation im Sinne der eingeführten Wert-Erwartungs-Theorie. Je geringer die Verzichtsbereitschaft zur Erreichung eines angestrebten Bildungsabschlusses war und je unsicherer die jungen Erwachsenen waren, ob sie ihr angestrebtes Bildungsziel auch erreichten, desto grösser war das Arbeitslosigkeitsrisiko.

¹² Da nur 11 Lernende ohne Lehrabschluss in der Stichprobe waren, konnte keine weitergehenden Analysen durchgeführt werden.

Tabelle 7.1: Vorhersage des Erwerbslosigkeitsrisikos nach der zweiten Schwelle (Logistische Regressionsanalysen)

Prädiktoren	Erwerbslosigkeit (Odds Ratios)					
Geschlecht (1=Frauen)	1.38					
Migrationshin- tergrund (1=CH)	0.46					
Familien ISEI	1.02					
Lehrabschlussnote	0.78					
Verzichtsbereit- schaft	0.40*		0.42*			
Erfolgserwartung	0.50*		0.63			
Passung	0.32**		0.47†			
Interesse der Eltern am Lehrbetrieb	0.52**		0.59†			
R^2 Nagelkerke	4.5 %	0.8 %	9.2 %	7.7 %	5.8 %	16.5%
Modell χ^2 (df)	3.76(3)	1.09(1)	11.14(2)**	11.10(1)**	8.27(1)**	20.36(4)***
N	138	237	203	251	249	202

Anmerkungen: †= $p < .10$; *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

Das Interesse der Eltern war ebenfalls ein signifikanter Prädiktor für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Wenn Lernende wahrnahmen, dass sich ihre Eltern für ihre Ausbildung interessierten, war ihr Risiko kleiner, nach der zweiten Schwelle arbeitslos zu werden.

Im nächsten Schritt wurde die Jugendarbeitslosigkeit mit den vier signifikanten Prädiktoren gleichzeitig vorhergesagt (Tabelle 7.1). Allerdings war die Stichprobe mit 36 Arbeitslosen eher klein. In dieser Analyse blieb die Verzichtsbereitschaft signifikant, während der Einfluss der Passung und des Elterninteresses nur tendenziell signifikant waren. Diese Ergebnisse sollten anhand einer grösseren Stichprobe überprüft werden.

Schlussfolgerungen: Unsere Analyse zeigt, dass sich eine geringe Passungswahrnehmung während der Lehre ungünstig auf die berufliche Situation nach dem Lehrabschluss auswirkt. Der Übergang an der zweiten Schwelle bietet zwar die Möglichkeit, sich beruflich neu zu orientieren. Zumindest kurzfristig müssen Lernende mit einer geringen Passungswahrnehmung aber eher Schwierigkeiten in der Stellensuche und eine daraus folgende Arbeitslosigkeit in Kauf nehmen. Dies muss für die weitere berufliche Entwicklung der jungen Erwachsenen nicht unbedingt problematisch sein, weil Phasen der Arbeitslosigkeit oft von kurzer Dauer sind. Dennoch erhöhen solche Schwierigkeiten die Gefahr, dass nach der Lehre mittelfristig keine ausbildungsadäquate Anstellung gefunden wird (Heinz, 2002).

Die Passungswahrnehmung ist also ein Kriterium für eine erfolgreiche Berufswahl und -ausbildung. Es reicht nicht, dass Jugendliche irgendeine Lehre absolvieren, sondern es sollte eine Passung zwischen Interessen bzw. Fähigkeiten und Beruf entstehen. Für den Übergang in den Arbeitsmarkt ist neben einer geringen Passungswahrnehmung eine geringe Leistungsmotivation (Bildungswerte und -erwartungen) ein Risikofaktor. Wichtig scheint insbesondere die Verzichtsbereitschaft zu sein. Je weniger die Lernenden bereit sind, für das Erreichen eines Bildungsabschlusses Einschränkungen (Kosten) in anderen Lebensbereichen in Kauf zu nehmen, desto höher ist das Arbeitslosigkeitsrisiko nach dem Übergang. Dieser Befund stimmt mit demjenigen von Neuenschwander & Wismer (2010) überein, wonach die Lernmotivation von Jugendlichen ein wichtiges Selektionskriterium für Berufsbildenden bei der Vergabe von Lehrstellen darstellt. Vermutlich sind die Lernenden mit einer geringen Verzichtsbereitschaft bei der Suche nach einer Arbeitsstelle ebenfalls weniger bereit, Einschränkungen wie zum Beispiel einen längeren Arbeitsweg in Kauf zu nehmen. Entsprechend länger brauchen sie, um eine geeignete Stelle zu finden.

Die Eltern sind beim Übergang ins Erwerbsleben eine Ressource für die Lernenden, auch wenn diese bereits Volljährig sind. Für junge Erwachsene ist es wichtig, dass sie das Interesse ihrer Eltern an ihrer beruflichen Ausbildung wahrnehmen. Das Interesse der Eltern ist ein Ausdruck der Wertschätzung gegenüber den jungen Erwachsenen, so dass sie sich wohl eher in ihrer Rolle als Berufsleute bestätigt fühlen. Interesse kann zudem ein Ausgangspunkt für offene Gespräche zwischen Eltern und den Lernenden über deren berufliche Zukunft sein, in denen die Eltern Ratschläge geben oder ihre Kinder emotional unterstützen.

Wir können zeigen, dass für die Jugendarbeitslosigkeit nach der zweiten Schwelle auch individuelle Faktoren und soziale Ressourcen eine Rolle spielen. Diese ergänzen Ergebnisse aus ökonomischen und soziologischen Analysen, welche einen Einfluss von strukturellen Merkmalen nachweisen. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass von Arbeitslosigkeit betroffene Jugendliche ihre Situation selbst verschuldet haben. Insbesondere relationale Konstrukte, wie die wahrgenommene Passung, welche aus einer Interaktion zwischen Individuum und Ausbildungskontext entsteht, dürften für die weitere Forschung zum Verstehen von Jugendarbeitslosigkeit vielversprechend sein.

7.3 Übergang in eine Zwischenlösung

Rund 20% ($N=65$) der jungen Erwachsenen der FASE B Stichprobe treten nach der Lehre ein Zwischenjahr an (vgl. Abbildung 7.1). Zwischenlösungen bei Lehrabsolvierenden sind zwar nicht so verbreitet wie bei den Maturanden und Maturandinnen: 66% ($N=37$) von ihnen absolvieren eine Zwischenlösung. Dennoch ist es ein beachtlicher Anteil, wenn man bedenkt, dass die Lernenden bereits über eine berufliche Ausbildung verfügen. Im Folgenden soll die Gruppe der Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung näher analysiert werden. Welche Zwischenlösungen werden gewählt? (Kapitel 7.3.1) Was sind die Gründe dafür (Kapitel 7.3.2)? Wie haben sie ihre berufliche Ausbildung erlebt und wie blicken sie in ihre berufliche Zukunft (Kapitel 7.3.3)? Welche jungen Erwachsenen absolvieren nach der Lehre eine Zwischenlösung (Kapitel 7.3.4)?

7.3.1 Art der Zwischenlösungen nach der Lehre

Welche Zwischenlösungen die Lehrabsolventinnen und -absolventen gewählt haben, zeigt Abbildung 7.2. Am häufigsten gingen sie einer befristeten Erwerbstätigkeit nach oder absolvierten den Militärdienst (je 29%). Im Vergleich zu den Maturandinnen und Maturanden unterschieden sich die gewählten Zwischenlösungen der Lehrabgänger/-innen signifikant, $\chi^2(5)=12.73$, $p<.05$. Maturandinnen und Maturanden absolvierten nach Ausbildungsabschluss häufiger Praktika (43%) als Lehrabsolventinnen und -absolventen (14%). Dies ist nicht erstaunlich, da Praktika dazu dienen berufliche Erfahrungen zu sammeln, welche Maturandinnen und Maturanden durch ihre schulische Ausbildung fehlen.

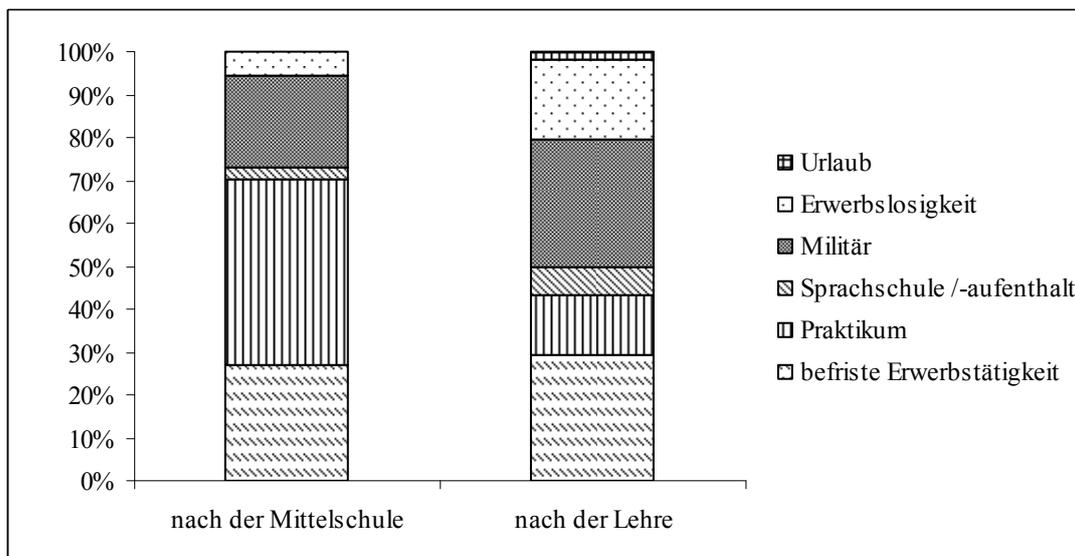


Abbildung 7.2: Art der Zwischenlösung von Lehrabsolventen/-innen ($N=58$) und Maturanden/innen ($N=37$)

7.3.2 Funktionen von Zwischenlösungen nach der Lehre

Wie der Name andeutet, sind Zwischenlösungen nur vorübergehende Lösungen im Anschluss an eine Ausbildung und im Hinblick auf eine andere berufliche Lösung oder Ausbildung. Zwischenlösungen können aber unterschiedliche Funktionen für die jungen Erwachsenen haben. In Tabelle 7.2 sind drei idealtypische Kategorien von Zwischenlösungen dargestellt:

- 1) *Unterbruch*: Die Zwischenlösung wird bewusst um ihrer selbst willen gewählt. Die Zeit vor einer geplanten Anschlusslösung wird für Verwirklichung persönlicher Anliegen und Ziele genutzt.
- 2) *Vorbereitung*: Die Zwischenlösung dient dazu, einem beruflichen Ziel näher zu kommen oder die verbleibende Zeit bis dahin zweckmässig zu gestalten. Hierzu wären die von Meyer (2003) als Kompensationsfunktion (Behebung von Defiziten) und systemische Pufferfunktion (organisierte Wartebank) bezeichneten Funktionen einzuordnen.

3) *Notlösung*: Die Zwischenlösung wird gewählt um Zeit zu gewinnen, um Ausbildungslosigkeit oder Arbeitslosigkeit zu umgehen. Hierzu zählt auch die Orientierungsfunktion (Entscheidungs-, Orientierungs- und Einstiegshilfe) von Meyer (2003).

Tabelle 7.2: Idealtypische Funktionen eines Zwischenjahres

ZL ¹³ als Ziel Unterbruch	ZL als Weg zum Ziel Vorbereitung	ZL ohne Ziel Notlösung
- Pause/Ausbildungsmüdigkeit - Erfahrungen sammeln/Horizontenerweiterung	- Qualifizierung - Voraussetzung erfüllen - zeitliche Überbrückung - Militärpflicht erfüllen	- Stellensuchschwierigkeiten - Berufsorientierungsschwierigkeiten

Bei Maturandinnen und Maturanden gehört die Zwischenlösung häufig zur Kategorie Unterbruch. Sie dient der Erholung von der anstrengenden Schulzeit und der Selbstverwirklichung. Abgänger/-innen des 9. Schuljahres der obligatorischen Schule hingegen nutzen eine Zwischenlösung häufig als Vorbereitung und als Wartejahr (Herzog et al., 2006; vgl. auch Kapitel 6.4). Über die Funktion von Zwischenlösungen nach der Lehre war hingegen bisher noch wenig bekannt.

In unserer Befragung gaben die Personen in Zwischenlösungen verschiedene Gründe für die Wahl ihrer aktuellen Anschlusslösung an. In Tabelle 7.3 sind die Antworten der Lehrabgänger/-innen sowie Maturandinnen und Maturanden vergleichend dargestellt. Lernabgänger/-innen hatten im Vergleich zu Maturandinnen und Maturanden häufiger eine Zwischenlösung gewählt, weil sie keine Stelle gefunden hatten ($\chi^2(1)=6.38, p<.05$). Es fällt ausserdem auf, dass nur Lernabgänger/-innen gesundheitliche Gründe und ein fehlender Abschluss als Gründe nannten. Maturandinnen und Maturanden hatten vergleichsweise häufiger eine Zwischenlösung gewählt, weil diese eine Voraussetzung für eine Ausbildung war ($\chi^2(1)=12.74, p<.001$), und weil sie eine Pause von ihrer Ausbildung wollten ($\chi^2(1)=5.73, p<.05$). Nur Maturandinnen und Maturanden meinten, dass sie die Zwischenlösung zur persönlichen Weiterentwicklung gewählt hatten. Diese explorative Analyse bestätigt für die Maturandinnen und Maturanden den Befund von Herzog et al. (2006), dass für sie die Zwischenlösung die Funktion eines Unterbruchs hat. Zusätzlich dient die Zwischenlösung häufig der Vorbereitungsfunktion. Vermutlich absolvieren Maturandinnen und Maturanden ein Praktikum um anschliessend ein Fachhochschulstudium beginnen zu können. Die Gründe von Lernabgänger/-innen für eine Zwischenlösung sind vielfältig. Im Vergleich zu Maturandinnen und Maturanden hat die Zwischenlösung aber häufig die Funktion einer Notlösung bei Stellensuchschwierigkeiten.

¹³ ZL = Zwischenlösung

Tabelle 7.3: Gründe für Zwischenlösungen nach der Berufslehre und nach der Mittelschule

Gründe für Zwischenlösung	Berufslehre (N=58)	Mittelschule (N=38)
Keine feste Stelle	17 (29%)	3 (8%)
Militärdienst absolvieren	12 (21%)	6 (16%)
Pause von Ausbildung	9 (16%)	14 (37%)
Keine Ausbildung gefunden	8 (14%)	4 (11%)
Übergang zur Ausbildung	6 (10%)	2 (5%)
Geld verdienen	3 (5%)	1 (3%)
Berufserfahrungen sammeln	3 (5%)	2 (5%)
Fehlender Abschluss / Abbruch	3 (5%)	0 (0%)
Gesundheit	2 (4%)	0 (0%)
Voraussetzung für Ausbildung	2 (3%)	11 (29%)
Übergang zu fester Stelle	1 (2%)	0 (0%)
Persönliche Weiterentwicklung	0 (0%)	5 (13%)

7.3.3 Einstellungen von Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, wie Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung (N=66) ihre Ausbildung erlebten, wie sie ihre aktuelle Situation wahrnehmen und wie sie in ihre Zukunft blickten. Dazu wurden sie mit zwei Gruppen verglichen:

- 1) Mit Maturandinnen und Maturanden in einer Zwischenlösung (N=38). Diese haben eine andere Ausbildung absolviert, aber anschliessend als Anschlusslösung ebenfalls eine Zwischenlösung gewählt.
- 2) Mit erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen (N=215). Diese haben ebenfalls eine Lehre absolviert, aber danach erfolgreich den Übergang in eine Erwerbstätigkeit vollzogen.

Es wurden Varianzanalysen oder T-Tests gerechnet (vgl. Tabelle 7.4).

Als erstes wurden die drei Gruppen bezüglich ihrer Zufriedenheit mit ihrer jeweils aktuellen beruflichen Situation über drei Zeitpunkte mit einer Varianzanalyse mit Messwiederholung verglichen. Die Interaktion wurde signifikant (vgl. Abbildung 7.3) und mit simple effect Analysen (vgl. Field, 2009) näher untersucht. Die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation war bei den beiden Lernendengruppen während der beruflichen Ausbildung vergleichbar. Nach dem Übergang stieg die Zufriedenheit bei den Erwerbstätigen signifikant an, während sie sich bei den Lernenden in einer Zwischenlösung nicht veränderte. Bei den Maturandinnen und Maturanden war die Zufriedenheit hingegen zu Beginn höher, verschlechterte sich gegen Ende der Ausbildung und nahm danach wieder zu. Möglicherweise wurden die Mittelschüler/-innen gegen Ende ihrer Ausbildung schulmüde und damit unzufriedener und legten mit dem Zwischenjahr eine Erholungspause von ihrer Ausbildung ein.

Tabelle 7.4: Einstellungen zu Ausbildung und beruflicher Zukunft von Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung

		2006	2007	2008	Zeit	Faktor	Interaktion
Zufriedenheit mit Ausbildung / Arbeit	ZL nach Lehre	3.04	2.98	2.83	$F(2, 495^1)=$ 5.18**	$F(2, 258)=$ 1.21	$F(4, 495^1)=$ 5.66***
	ZL nach Matura	3.30	2.72	3.22			
	Erwerbstätigkeit	2.98	3.01	3.14			
Passungswahrnehmung	ZL nach Lehre	3.21	3.18	3.03	$F(2, 313^1)=$ 6.23**	$F(2, 181)=$ 3.32*	$F(4, 313^1)=$ 2.93*
	ZL nach Matura	3.33	3.26	2.90			
	Erwerbstätigkeit	3.30	3.30	3.32			
Berufliche Sozialisation	ZL nach Lehre		3.34			$t(277)=$ -2.10*	
	ZL nach Matura						
	Erwerbstätigkeit		3.47				
Identifikation mit dem Beruf / der Ausbildung	ZL nach Lehre		2.73			$F(2, 216)=$ 5.35**	
	ZL nach Matura		2.88				
	Erwerbstätigkeit		3.01				
Wert des Bereichs Arbeit und Ausbildung	ZL nach Lehre		3.16	3.41	$F(1, 204)=$ 11.89**	$F(2, 204)=$ 1.40	$F(2, 204)=$ 2.58†
	ZL nach Matura		3.24	3.46			
	Erwerbstätigkeit		3.40	3.45			
Antizipierte berufliche Schwierigkeiten	ZL nach Lehre			2.22		$F(2, 210)=$ 1.85	
	ZL nach Matura			2.00			
	Erwerbstätigkeit			2.14			
Positive Lebenseinstellung	ZL nach Lehre	3.20		3.27	$F(1, 274)=$ 3.82†	$F(2, 274)=$ 1.12	$F(2, 274)=$ 1.48
	ZL nach Matura	3.33		3.32			
	Erwerbstätigkeit	3.16		3.27			

Anmerkungen: †= $p < .10$; *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$; 1=Huynh-Feldt Korrektur (vgl. Field, 2009)

Die Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung waren hingegen während der Lehre ähnlich zufrieden wie Lernende mit einer anderen Anschlusslösung. Sie wählten die Zwischenlösung nicht aus einer aktuellen Unzufriedenheit mit der Ausbildung heraus. Die Zwischenlösung hatte nach dem Übergang aber weder einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit wie bei den Maturandinnen und Maturanden, noch einen negativen Einfluss.

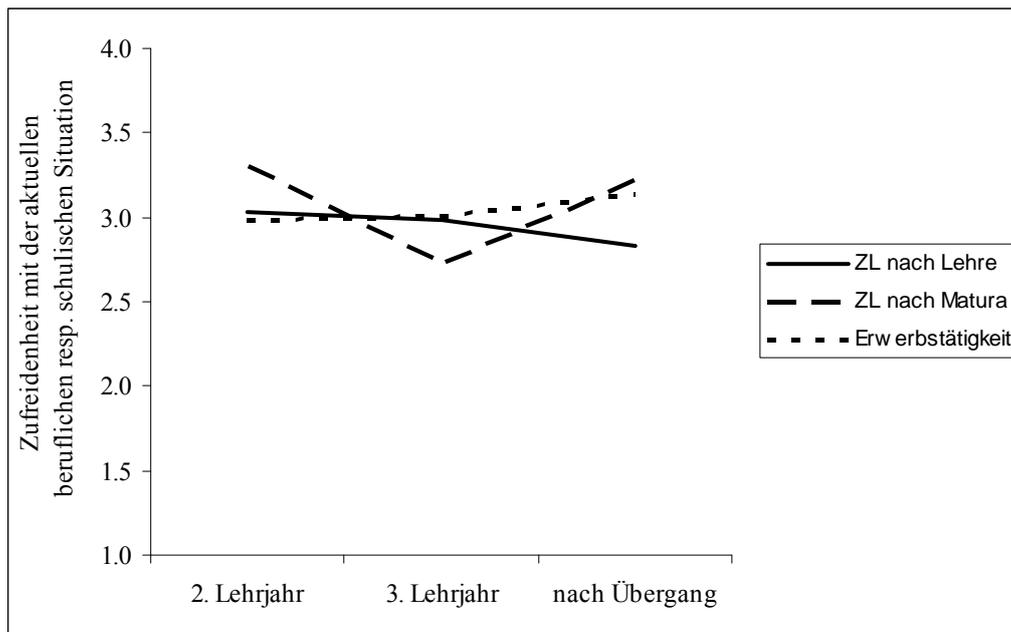


Abbildung 7.3: Entwicklung der Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen bzw. schulischen Situation von Lehrabgänger/-innen sowie Maturandinnen und Maturanden in einer Zwischenlösung und erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, ob sich die drei Gruppen in ihrem Erleben der Ausbildung unterschieden. Dazu wurden drei Indikatoren verwendet: 1) Passungswahrnehmung zwischen Interessen bzw. Fähigkeiten und der Ausbildung der Jugendlichen, 2) berufliche Sozialisation, 3) Identifikation mit dem Beruf bzw. der Ausbildung, 4) Wert/subjektive Wichtigkeit des Lebensbereichs "Arbeit und Ausbildung".

1) Die Passungswahrnehmung war bei allen drei Gruppen während der Ausbildungszeit vergleichbar (vgl. Abbildung 7.4). Nach dem Übergang verschlechterte sich die Passungswahrnehmung bei der Gruppe der Maturandinnen und Maturanden signifikant. Im Vergleich zu den Erwerbstätigen hatten die beiden Zwischenlösungsgruppen nach dem Übergang eine signifikant tiefere Passungswahrnehmung. Die Zwischenlösung wird als wenig zu den eigenen Fähigkeiten und Interessen passend beurteilt.

2) Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung hatten signifikant mehr Schwierigkeiten in der beruflichen Sozialisation als die Lehrabgänger/-innen in einer Erwerbstätigkeit. Das heisst, sie hatten mehr Schwierigkeiten in der Bewältigungen von Herausforderungen im Betrieb, wie z.B. den Umgang mit Mitarbeitenden im Betrieb.

3) Lehrabgänger/-innen in Zwischenlösungen identifizierten sich im letzten Lehrjahr signifikant weniger mit ihrem Beruf als Lehrabgänger/-innen in einer Erwerbstätigkeit. Im Vergleich zu den Maturandinnen und Maturanden bestand kein signifikanter Unterschied.

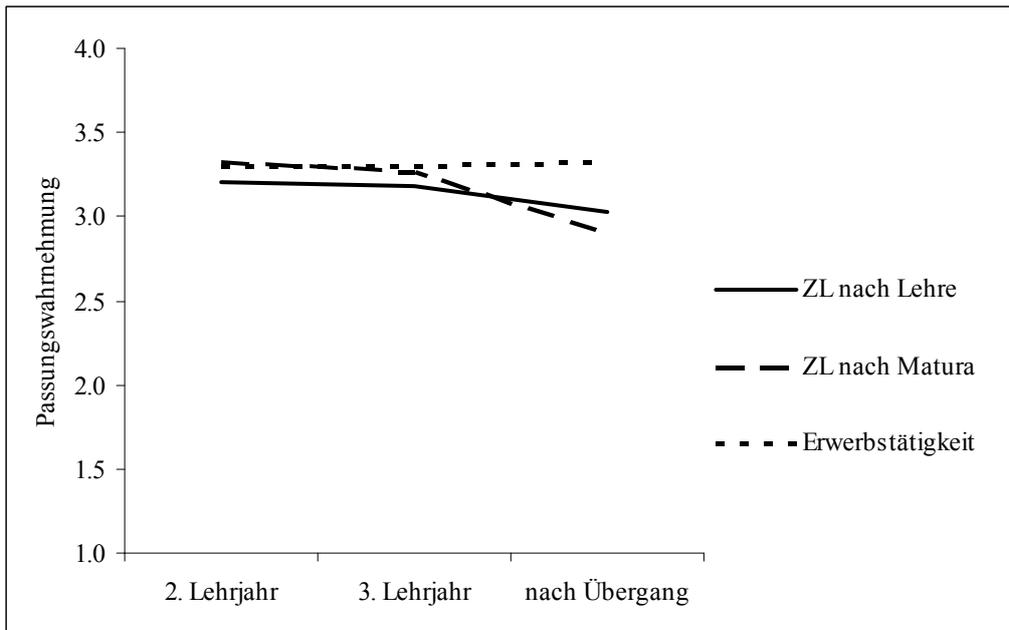


Abbildung 7.4: Entwicklung der Passung von Lehrabgänger/-innen sowie Maturandinnen und Maturanden in einer Zwischenlösung und erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen.

4) Junge Erwachsene schrieben dem Lebensbereich "Arbeit und Ausbildung" nach dem Übergang eine signifikant höhere Bedeutung zu. Während der hohe Wert bei den Erwerbstätigen stabil blieb, nahm er tendenziell bei den beiden Gruppen in einer Zwischenlösung zu (vgl. Abbildung 7.5).

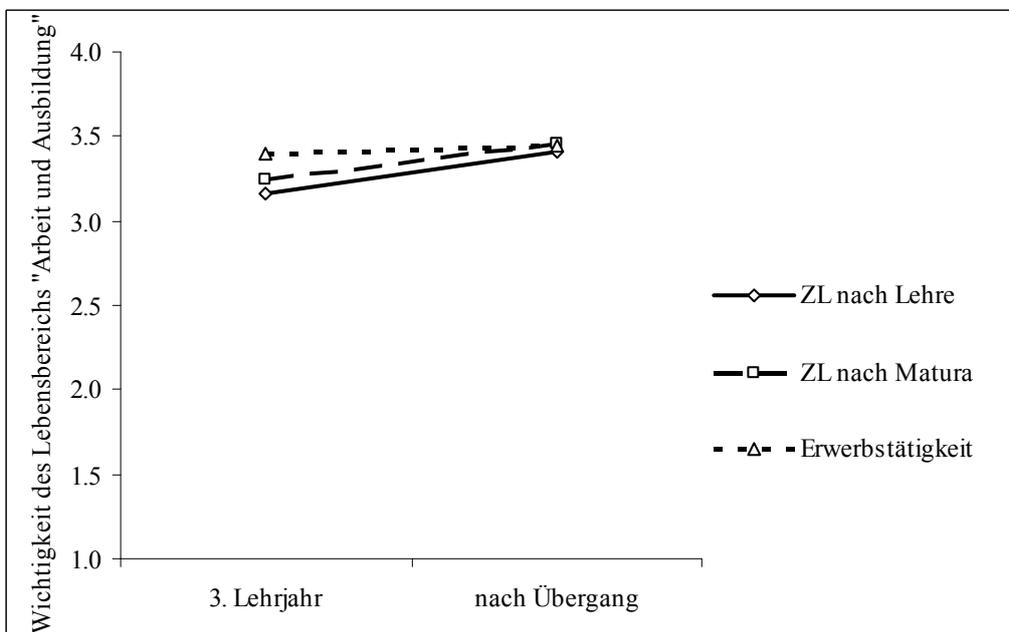


Abbildung 7.5: Entwicklung der Wichtigkeit des Lebensbereiches "Arbeit und Ausbildung" von Lehrabgänger/-innen sowie Maturandinnen und Maturanden in einer Zwischenlösung und erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Lehrabgänger/-innen in Zwischenlösungen während ihrer beruflichen Ausbildung mehr Schwierigkeiten erlebt haben als Lehrabgänger/-innen

in einer Erwerbstätigkeit. Ihre Berufssozialisation scheint weniger günstig verlaufen zu sein und sie identifizieren sich weniger mit ihrem Beruf. Mit dem Übergang in eine Zwischenlösung nimmt die Wichtigkeit von Arbeit und Ausbildung für sie eher zu. Eine Zwischenlösung führt also nicht dazu, dass sie sich zurückziehen und vermehrt anderen Lebensbereichen wie Freizeit oder Familie zuwenden. Zwischenlösungen werden aber als vorübergehende suboptimale Lösungen gesehen, welche als weniger passend wahrgenommen werden als ihre Ausbildung.

Schliesslich wurden die wahrgenommenen Zukunftsaussichten der drei Gruppen verglichen. Die Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung antizipierten nicht mehr berufliche Schwierigkeiten als Maturandinnen und Maturanden in einer Zwischenlösung oder als Erwerbstätige (vgl. Tabelle 7.4). Die Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung unterscheiden sich im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen auch nicht in ihrer positiven Lebenseinstellung. Trotz der beruflichen Schwierigkeiten während der Lehre blicken Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung insgesamt positiv in ihre Zukunft.

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass Zwischenlösungen nach der Lehre nicht unproblematisch sind. Sie werden häufig aufgrund von Stellensuchschwierigkeiten gewählt und vor allem von jungen Erwachsenen mit einer Ausbildung, welche von Schwierigkeiten in der Berufssozialisation begleitet wurde. Die Wahl einer Zwischenlösung kann dennoch als ein zielgerichtetes Handeln der jungen Erwachsenen im Angesicht dieser Schwierigkeiten gesehen werden. So nimmt der Wert von Arbeit und Ausbildung nach dem Übertritt in eine Zwischenlösung für die Lehrabgänger/-innen eher zu und sie blicken optimistisch in ihre berufliche Zukunft.

7.3.4 Zwischenlösungen nach der Lehre und askriptive Merkmale

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche jungen Erwachsenen nach der Lehre eine Zwischenlösung absolvieren. Spielen beim Übergang an der zweiten Schwelle askriptive Merkmale eine Rolle? Analysen zur ersten Schwelle (Häberlin et al., 2004) lassen vermuten, dass Frauen, junge Erwachsene aus einer Familie mit tiefen sozioökonomischen Status und mit Migrationshintergrund häufiger nach der Lehre eine Zwischenlösung absolvieren.

Ein Vergleich der Gruppe der Lehrabgänger/-innen in einer Zwischenlösung mit denjenigen, die erwerbstätig sind, zeigt, dass das Geschlecht eine Rolle spielt ($\chi^2(1)=4.88$, $p<.05$). Entgegen unserer Hypothese absolvieren aber nicht die Frauen häufiger eine Zwischenlösung ($N=33$, 19%), sondern tendenziell eher die Männer ($N=33$, 31%). Dieser Effekt verschwindet allerdings, wenn Männer im Militärdienst von der Analyse ausgeschlossen werden ($\chi^2(1)=0.88$, $p>.05$). Weiter unterscheiden sich die beiden Gruppen der Lehrabgänger/-innen nicht in Bezug auf die familiäre Schicht ($t(158)=1.13$, $p>.05$). Die Eltern von Lehrabgänger/-innen in Zwischenlösungen wurden nicht häufiger im Ausland geboren ($\chi^2(1)=0.84$, $p>.05$) und Lehrabgänger/-innen, die selber nicht in der Schweiz auf die Welt gekommen sind, waren sogar signifikant seltener in einer Zwischenlösung ($N=3$, 7%) als in der Schweiz Geborene ($N=63$, 27%; $\chi^2(1)=7.11$, $p<.01$), auch wenn Militärdienstleistende von der Analyse ausgeschlossen werden. Insgesamt lassen sich damit unsere Hypothesen aufgrund der Befunde zur 1. Schwelle nicht bestätigen. Männer absolvieren häufiger eine Zwischenlösung aufgrund der Militärdienst-

pflicht und Personen, die nicht in der Schweiz geboren wurden, absolvieren sogar seltener eine Zwischenlösung nach der Lehre als in der Schweiz geborene.

7.4 Weiterbildung und tertiäre Ausbildung nach der Berufslehre

Nach der Lehre ist für viele junge Erwachsene die berufliche Ausbildung nicht abgeschlossen. Sie können ihre Ausbildung fortsetzen, indem sie z.B. nachträglich die Berufsmaturität absolvieren und anschliessend an eine Fachhochschule studieren. Übergänge in eine tertiäre Ausbildung werden in Kapitel 7.4.1 näher untersucht. Sie können auch den Übergang in eine erste Erwerbstätigkeit vollziehen und sich anschliessend teilzeitlich weiterbilden. Die Weiterbildungsbereitschaft von erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen wird in Kapitel 7.4.2 analysiert.

7.4.1 Übergang in eine tertiäre Ausbildung

Eine Anschlusslösung nach der Lehre ist der Übergang in eine tertiäre Ausbildung. Im Gegensatz zur Zwischenlösung (vgl. Kapitel 7.3) ist dies ein institutionell vorgesehener Weg, der mit der Einführung der Berufsmaturität 1994 vereinfacht wurde. Im Jahr 2008 absolvierten 12% der Jugendlichen eines Jahrgangs die Berufsmaturität (Bundesamt für Statistik, 2009). Nur ca. 57% der Berufsmaturandinnen und -maturanden treten aber in Fachhochschulen über, während ca. 80% der gymnasialen Maturandinnen und Maturanden ein Studium an einer universitären Hochschule aufnehmen (Capelli, 2008). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung nach dem Lehrabschluss beeinflussen.

Untersuchungen zeigen, dass die Bildungsbeteiligung an verschiedenen Übergängen des Bildungssystems von der sozialen Herkunft abhängt: Beim Übergang in die Sekundarstufe I und II (Kloosterman, Ruiter, de Graaf & Kraaykamp, 2009; Neuenschwander & Malti, 2009) und beim Übergang in tertiäre Ausbildungen (Bertschy, Böni & Meyer, 2007; Müller & Pollak, 2007). Diesbezüglich nicht untersucht wurde bisher der Übergang von der beruflichen Grundbildung in eine tertiäre Ausbildung.

Nach der Theorie von Boudon (1974) entsteht Bildungsungleichheit zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten als Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen, die von Familien im Kontext des Bildungssystems getroffen werden. Dabei spielen sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte eine Rolle.

- Primärer Herkunftseffekt: Einfluss der Familie auf die Schulleistungen ihres Kindes durch unterschiedliche finanzielle, kulturelle und soziale Ressourcen (z.B. Sprachkultur in der Familie, Vorbildfunktion im Umgang mit Medien, organisieren von Nachhilfeunterricht etc.) in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status. Die Schulleistungen wiederum beeinflussen die Bildungsbeteiligung.
- Sekundärer Herkunftseffekt: Familiärer Einfluss auf die Bildungsentscheidung unabhängig von den schulischen Leistungen eines Kindes durch unterschiedliche Einstellungen und Erwartungen der Eltern zu Bildung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status.

Wir nehmen an, dass die schulischen Leistungen auf die Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung nach der Lehre einen Einfluss haben. Diese sind im Sinne eines primären Herkunftseffekts abhängig vom sozioökonomischen Status der Her-

kunftsfamilie. Darüber hinaus hat die Familie einen direkten Einfluss auf den Übergang. Einstellungen in Form der Bildungserwartungen der Lernenden medieren den Einfluss der Familie und der schulischen Leistungen auf das tatsächliche Verhalten, d.h. den Übergang in eine tertiäre Ausbildung. In Abbildung 7.6 sind diese Überlegungen in einem hypothetischen Modell dargestellt.

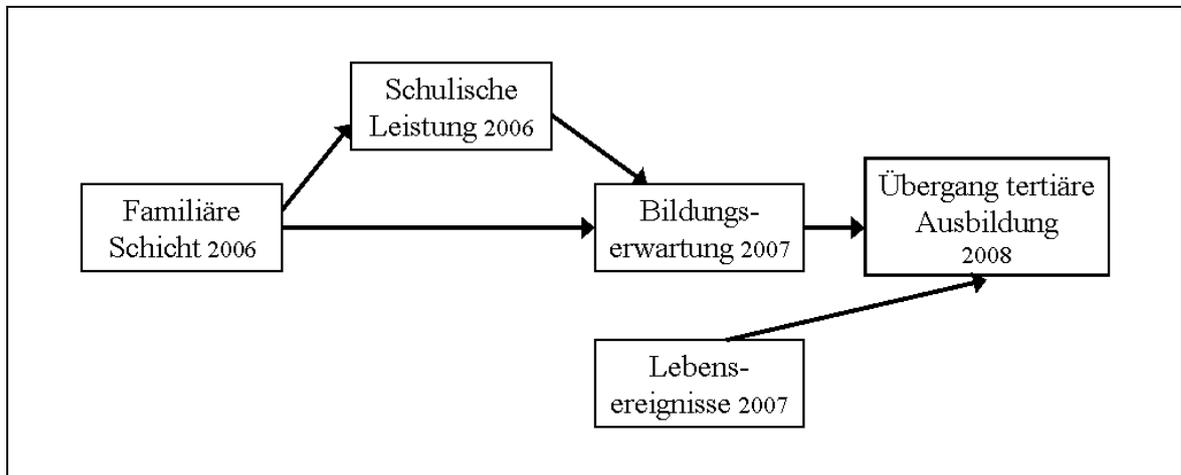


Abbildung 7.6: Hypothetisches Modell zur Erklärung der Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung nach der Berufslehre.

Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive wird ein Übergang als Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1972) oder kritisches Lebensereignis (Filipp, 2007) gesehen, welcher von den jungen Erwachsenen bewältigt werden muss. Wenn weitere Belastungen dazukommen, kann dies die Ressourcen einer Person übersteigen (Scheithauer & Petermann, 1999; Simmons, Burgeson & Carlton-Ford, 1987). Dies kann dazu führen, dass die Bewältigung des Übergangs in eine tertiäre Ausbildung misslingt, länger dauert oder auf später verschoben werden muss. Insbesondere nonnormative Lebensereignisse sind kritisch. Damit sind Lebensereignisse gemeint, die von den meisten gleichaltrigen Personen nicht erlebt werden, wie z.B. Scheidung der Eltern, Drogenkonsum oder frühe Heirat (Flammer & Alsaker, 2002; Filipp, 2007). Wir nehmen also an, dass über den Einfluss der Schulleistungen und der familiären Schicht hinaus, nonnormative Lebensereignisse die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine tertiäre Ausbildung beeinflussen (vgl. Abbildung 7.6).

Methode: Diese Hypothesen wurden mit einer Teilstichprobe von jungen Erwachsenen überprüft, die im Jahr 2007 eine Lehre oder Vollzeitberufsschule absolvierten und 2008 einen Übergang vollzogen hatten, d.h. nicht mehr in einer beruflichen Ausbildung der Sekundarstufe II waren ($N=329$). Davon waren 208 (63.2%) Frauen und 121 (38.8%) Männer. Im Durchschnitt sind die Lehrabgänger/-innen 20 Jahre alt ($M=20.47$, $SD=1.34$). 47 von ihnen absolvierten eine tertiäre Ausbildung, d.h. sie besuchten eine Fachhochschule ($N=8$) oder höhere Fachschule ($N=15$), oder absolvierten eine auf eine tertiäre Ausbildung vorbereitende Berufmaturitäts- ($N=21$) oder Mittelschule ($N=3$).

Resultate: In einem ersten Schritt wurden die Korrelationen zwischen den postulierten Prädiktoren, sowie der Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung be-

rechnet (vgl. Tabelle 7.5). Es zeigte sich, dass der sozialökonomische Status der Familie (ISEI) wie vorhergesagt signifikant mit den schulischen Leistungen korrelierte, leicht höher mit den Deutschtestleistungen als mit den Mathematiktestleistungen.

Tabelle 7.5: Interkorrelationsmatrix zwischen den postulierten Prädiktoren und der Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung

	N	M	SD	1	2	3	4	5	6
1 Übergang tertiäre Ausbildung 2008 (1=tertiäre Ausbildung)	329	0.14	0.35						
2 Familien ISEI 2006	280	47.41	14.40	.20 ^{1***}					
3 Deutschleistung 2006	255	50.98	9.26	.34 ^{1***}	.26 ^{**}				
4 Mathematikleistung 2006	256	49.69	7.89	.18 ^{1***}	.16 [*]	.43 ^{**}			
5 Nonnormative Lebensereignisse 2007	283	2.83	2.46	-.20 ^{1***}	.07	-.18 ^{**}	-.10		
6 Bildungserwartung 2007 (1=über Lehrabschluss)	302	0.68	0.47	-.52 ^{3***}	-.33 ^{2**}	-.55 ^{2***}	-.30 ^{2***}	.16 ^{2*}	
7 Geschlecht (1=Frauen)	329	0.63	0.48	.10 ^{3†}	-.01 ¹	.25 ^{1**}	.01 ¹	-.30 ^{1**}	.18 ^{3**}

Anmerkungen: †= $p < .10$; *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$; 1=Punkt-biserale Korrelation; 2=Biserale Korrelation; 3=Phi Koeffizient (vgl. Field, 2009).

Als Kontrollvariablen sollten das Geschlecht und der Migrationshintergrund miteinbezogen werden. Zwischen den Geschlechtern bestand nur ein marginal signifikanter Unterschied in der Übertrittswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung, $\chi^2(1)=2.98$, $p < .10$. Basierend auf odds ratios, war das Verhältnis von Frauen die den Übergang in die tertiäre Ausbildung gemacht haben zu Männern 1.84-mal grösser.

Personen ohne familiären Migrationshintergrund hatten eine signifikant höhere Übergangsrate in eine tertiäre Ausbildung, $\chi^2(1)=6.66$, $p < .05$, odds ratio=9.11. Von den 37 Personen mit familiärem Migrationshintergrund hatte nur eine Person eine tertiäre Ausbildung begonnen. Obwohl also der Migrationshintergrund einen Einfluss auf den Übergang in eine tertiäre Ausbildung hatte, konnte dieser nicht als Kontrollvariabel miteinbezogen werden, da der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund zu klein war und so in einer Regressionsanalyse zu grossen Standardfehlern führen würde (vgl. Tabachnick & Fidell, 2007).

Tabelle 7.6: Logistische Regressionsanalysen zur Vorhersage des Übergangs in eine tertiäre Ausbildung nach der Berufslehre (Odds Ratios)

Prädiktoren	Übergang tertiäre Ausbildung 2008	Übergang tertiäre Ausbildung 2007	Bildungserwartung 2007 <i>l=über Lehrabschluss</i>	Übergang tertiäre Ausbildung 2008
Geschlecht <i>(l=weiblich)</i>	1.62	1.26	2.26†	0.85
Familien ISEI 2006	1.03†	1.04*	1.03*	1.03
Deutschtest 2006	1.10**	1.11**	1.12***	1.04
Mathematiktest 2006	1.03	1.04	1.04	1.02
Nonnormative Lebensereignisse 2007		0.67*	0.92	0.71†
Bildungserwartung 2007 <i>(l=über Lehrabschluss)</i>				15.19***
R2 Nagelkerke	23.0 %	34.4 %	37.3%	47.7 %
Modell χ^2 (df)	31.25(4)***	40.39(5)***	57.50(5)***	56.89(6)***
N	241	202	191	191

Anmerkungen: †= $p < .10$; *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

In einem nächsten Schritt wurde das hypothetische Modell mit mehreren logistischen Regressionen überprüft. Das Resultat in der ersten Kolonne der Tabelle 7.6 zeigt, dass entsprechend der postulierten Hypothese die schulischen Leistungen signifikant die Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung vorhersagten. Dabei spielten die Deutschtestleistungen eine Rolle, nicht aber die Mathematiktestleistungen. Dies entspricht dem Befund beim Übergang in die Sekundarstufe II (vgl. Kapitel 5.2) und dem Befund der Tree-Studie (Bertschy et al., 2007), dass Schüler/-innen mit hohen Lesekompetenzen sechs Jahre später häufiger in einer tertiären Ausbildung sind. Darüber hinaus war der sozioökonomische Status der Familie ein marginal signifikanter Prädiktor. Das Geschlecht wurde als Kontrollvariable miteinbezogen, wurde aber nicht signifikant.

In einem weiteren Schritt wurde der Prädiktor nonnormative Lebensereignisse miteinbezogen (vgl. zweite Spalte in Tabelle 7.6). Für diesen Indikator wurde ein Summenscore derjenigen Lebensereignisse berechnet, welche von weniger als der Hälfte der Gesamtstichprobe der zweiten Kohorte berichtet wurde. Die Analyse bestätigte unsere Hypothese, dass die Anzahl der nonnormativen Lebensereignisse, unter Kontrolle der

Schulleistungen, familiären Schicht und des Geschlechts, die Übergangswahrscheinlichkeit negativ beeinflusste.

Zur Überprüfung der Mediations-Hypothese (vgl. Baron & Kenny, 1986) wurden zwei zusätzliche logistische Regressionen berechnet. In der dritten Spalte von Tabelle 7.6 wird gezeigt, dass die Deutschtestleistungen und der sozioökonomische Status signifikante Prädiktoren für den Mediator "Bildungserwartung" war. Diese wurde als Dummyvariable erfasst, ob eine Personen erwartete, höchstens einen Lehrabschluss zu erreichen ($N=205$) oder einen höheren Bildungsabschluss ($N=97$). Die nonnormativen Lebensereignisse waren hingegen kein signifikanter Prädiktor für die Bildungserwartung.

In der letzten Spalte von Tabelle 7.6 wird schliesslich gezeigt, dass die Bildungserwartung ein signifikanter Prädiktor für den Übergang in eine tertiäre Ausbildung ist. Die Familie und die Deutschtestleistungen hatten hingegen keinen signifikanten Einfluss auf den Übergang mehr, wenn für den Einfluss der Bildungserwartung kontrolliert wurde. Entsprechend unserem hypothetischen Modell haben also die familiäre Herkunft und Deutschleistungen keinen direkten Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit, sondern werden indirekt über die Erwartung, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, vermittelt. Der Einfluss der Lebensereignisse blieb hingegen marginal signifikant. Die Lebensereignisse haben also einen direkten Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit.

Insgesamt konnte unser hypothetisches Modell bestätigt werden. Ob jemand nach der Lehre in eine tertiäre Ausbildung übertritt, hängt von seinen schulischen Leistungen ab, insbesondere den sprachlichen. Deutschleistungen sind vermutlich deshalb so zentral, weil sie auch in anderen Fächern einen Einfluss auf die Leistungen haben. Darüber hinaus hat der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss und bestätigte damit das Vorliegen von sekundären Herkunftseffekten. Von zwei Lernenden mit gleich guten schulischen Leistungen wird also der- oder diejenige aus einer Familie mit höherem sozioökonomischen Status eher eine tertiäre Ausbildung beginnen als diejenige Person aus einer Familie aus einer tiefen sozialen Schicht. Dennoch ist der Einfluss der familiären Herkunft auf den Zugang zu den Fachhochschulen bedeutend geringer als beim Zugang zu den Universitäten (Annen, Cattaneo, Denzeler, Diem, Grossenbacher, Hof et al., 2010). Die genannten Einflüsse auf den Übergang nach der Lehre werden vermittelt über die Bildungserwartung. Darüber hinaus hat die Anzahl der erlebten nonnormativen Lebensereignisse einen negativen Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit. Wenn Lernende zusätzlich kritische Lebensereignisse bewältigen müssen, übersteigt dies möglicherweise ihre Ressourcen, so dass ihnen die Bewältigung des Übergangs in eine tertiäre Ausbildung seltener gelingt oder sie diesen auf später verschieben müssen.

7.4.2 Weiterbildungsbereitschaft von erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen

Nicht nur Lehrabgänger/-innen in einer tertiären Ausbildung nach dem Übergang bilden sich weiter, sondern auch viele der Erwerbstätigen. Von den 216 Lehrabgänger/-innen, welche 2008 einer Erwerbstätigkeit nachgingen, gaben 13% an parallel dazu eine Weiterbildung zu absolvieren. Weitere 47% gaben an, im Verlauf eines Jahres mit einer Ausbildung zu beginnen. Dabei gaben zwei Drittel an, die Weiterbildung auf dem gelernten Beruf zu machen.

Die Weiterbildungsbereitschaft unterschied sich nicht zwischen den Geschlechtern (begonnene Weiterbildung, $\chi^2(1)=0.03$, $p>.05$; geplante Weiterbildung, $\chi^2(1)=1.71$, $p>.05$) oder zwischen dem familiären Migrationshintergrund (begonnene Weiterbildung $\chi^2(1)=0.82$, $p>.05$; geplante Weiterbildung $\chi^2(1)=0.27$, $p>.05$). Bezüglich dem familiären sozioökonomischen Status bestand zwischen Personen, die eine Weiterbildung begonnen hatten, und solchen, die keine Weiterbildung begonnen hatten, kein signifikanter Unterschied ($t(181)=-0.23$, $p>.05$). Jedoch haben Personen, die eine Weiterbildung im Verlauf des nächsten Jahres beginnen möchten, einen signifikant höheren familiären sozioökonomischen Status ($M_{\text{geplante Weiterbildung}}=47.56$, $SD=13.81$) als diejenigen, die keine Weiterbildung beginnen werden ($M_{\text{keine Weiterbildung}}=42.56$, $SD=13.89$, $t(179)=2.39$, $p<.05$).

Berufliche und schulische Leistungen spielen für die Weiterbildungsbereitschaft keine Rolle. Ob mit einer Weiterbildung begonnen wurde oder eine geplant wurde, war unabhängig von den Lehrabschlussnoten ($t_{\text{Weiterbildung}}(204)=1.33$, $p>.05$; $t_{\text{geplante Weiterbildung}}(204)=-0.04$, $p>.05$), der Deutsch- ($t_{\text{Weiterbildung}}(170)=0.31$, $p>.05$; $t_{\text{geplante Weiterbildung}}(168)=1.15$, $p>.05$) oder Mathematiktestleistungen ($t_{\text{Weiterbildung}}(171)=0.89$, $p>.05$; $t_{\text{geplante Weiterbildung}}(169)=-0.08$, $p>.05$).

Insgesamt zeigen die jungen Erwachsenen eine hohe Weiterbildungsbereitschaft; 60% der Lehrabgänger/-innen haben bereits mit einer Weiterbildung begonnen oder planen dies im Verlauf eines Jahres zu machen. Zusammen mit denjenigen in einer tertiären Ausbildung ist dieser Anteil vergleichbar mit dem Ergebnis der eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragung (Bieri Buschor, Forrer & Maag Merki, 2002), wonach sogar 80% der jungen Erwachsenen eine hohe Bereitschaft für Weiterbildung nach der Lehre zeigten. Ob die jungen Erwachsenen eine Weiterbildung beginnen, hängt aber nicht von ihren schulischen und beruflichen Kompetenzen ab, sondern vom familiären Hintergrund. Hingegen bestehen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder Schweizer/-innen und Ausländer/-innen.

7.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Übergang an der zweiten Schwelle, von der Berufslehre in den Arbeitsmarkt, ins Zentrum gestellt. Dieser Übergang stellt für die jungen Erwachsenen eine Entwicklungsaufgabe dar, die sie unter Einbezug von persönlichen und sozialen Ressourcen aktiv bewältigen müssen. Es wurde aufgezeigt, unter welchen Bedingungen der Übergang den jungen Erwachsenen Schwierigkeiten bereitet, so dass sie arbeitslos werden oder, häufig aufgrund von Stellensuchschwierigkeiten, auf eine Zwischenlösung ausweichen. Die Mehrheit der jungen Erwachsenen hat allerdings den Übergang in die Erwerbstätigkeit vollzogen. Sie zeigen eine grosse Weiterbildungsbereitschaft. Andere junge Erwachsene haben als Anschlusslösung eine tertiäre Ausbildung gewählt.

Unsere Analysen zeigen, dass individuelle Risikofaktoren und Ressourcen Einfluss auf das Arbeitslosigkeitsrisiko haben. Dabei spielen weniger askriptive Merkmale oder berufliche Kompetenzen in Form der Lehrabschlussnoten eine Rolle, sondern personale Risikofaktoren, wie eine geringe Passungswahrnehmung und eine geringe Leistungsmotivation. Für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist die Anpassungsfähigkeit

der Lernenden zentral und es ist unerlässlich, dass Lernende eine positive Einstellung zu ihrer Ausbildung entwickeln können. Lernende tragen durch ein aktives Bewältigungsverhalten dazu bei, aber auch die Gestaltung der Ausbildung in den unterschiedlichen Lehrberufen und die Bedingungen im Lehrbetrieb haben einen wesentlichen Einfluss auf Passung (vgl. Neuenschwander, 2010) und Leistungsmotivation und damit auf die berufliche Entwicklung der jungen Erwachsenen.

Zwischenlösungen werden von einem bedeutenden Anteil der Lehrabgänger/-innen bewusst gewählt. Sie tun dies aus sehr unterschiedlichen Gründen. Für viele kann eine Zwischenlösung nach der Lehre als Ergebnis eines aktiven Bewältigungsverhaltens zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit angesehen werden. Diese jungen Erwachsenen haben eine Lehrzeit absolviert, die von Schwierigkeiten in der Berufswahl und -sozialisation geprägt war. Mit der Wahl einer Zwischenlösung wenden sich junge Erwachsene aber nicht vom Lebensbereich Arbeit ab. Sie blicken optimistisch in ihre berufliche Zukunft. Dabei bleibt die Zwischenlösung eine Übergangslösung, die sie als noch nicht optimal zu ihren Fähigkeiten und Interessen passend wahrnehmen. Für die weitere berufliche Entwicklung der Lehrabgänger/-innen ist es deshalb zentral, dass sie die Zwischenlösung auch tatsächlich für eine optimale Karriereplanung und Stellensuche nutzen können.

Rund 10% der Lehrabgänger/-innen wählen nicht den Weg in eine Erwerbstätigkeit, sondern schliessen an ihre Lehre eine tertiäre Ausbildung an. Bei ihnen haben gute schulische Kompetenzen, insbesondere sprachliche, einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen des Übergangs. Bei denjenigen 60% der Erwerbstätigen, welche mit einer Teilzeitweiterbildung begonnen haben oder eine planen, spielen hingegen schulische Kompetenzen eine unwesentliche Rolle. Im Unterschied zu den tertiären Ausbildungen stehen diese Weiterbildungsformen häufig allen Lehrabgänger/-innen offen, ohne dass eine Aufnahmeprüfung bestanden werden muss, ein bestimmter Notendurchschnitt oder eine Berufsmaturität verlangt wird. Während also für den Übergang in ein schulisches Bildungssystem, wie tertiäre Ausbildungen, schulische Leistungen wesentliche sind, sind für den Übergang in die Erwerbstätigkeit im Wirtschaftssystem, andere personale Ressourcen gefragt. Der Übergang in eine tertiäre Ausbildung stellt hohe Anforderungen an die Bewältigung, da von einer beruflichen Ausbildung im Kontext des Wirtschaftssystems erneut in ein schulisches Bildungssystem gewechselt wird. Kommen deshalb weitere persönliche Belastungen dazu, kann dies die Ressourcen übersteigen, so dass die Bewältigung nicht gelingt oder auf später verschoben werden muss. Damit wird sichtbar, dass Übergänge im Bildungssystem zwar geplant werden, aber auch von äusseren Umständen und Zufällen beeinflusst werden.

Für die Bewältigung des Übergangs nach der Lehre wurde für alle analysierten Teilbereiche festgestellt, dass soziale Ressourcen wichtig sind. Bildungseinstellungen/-erwartungen und das Interesse der Eltern an der beruflichen Ausbildung ihrer Kinder sind wesentliche Ressourcen für die Lernenden. Auch wenn die Kinder bereits volljährig sind, haben ihre Eltern immer noch Einfluss auf deren Bildungsverlauf.

8 Bewältigung des Übergangs an der zweiten Schwelle im Kanton Zürich

8.1 Einführung

Nach einer mehrjährigen Ausbildungszeit stehen Lehrabgänger/-innen vor einem erneuten Übergang, in die erste Erwerbstätigkeit als Berufsfachpersonen (sogenannte zweite Schwelle). Die Chancen, den Übergang erfolgreich zu vollziehen, sind durch den Ausbildungsberuf geprägt (Konietzka, 2007) und damit von den vorhergehenden Ausbildungsentscheidungen abhängig. Dennoch bedeuten Übergänge immer eine gewisse Offenheit im stratifizierten Bildungssystem, an welchem die Weichen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg neu gestellt werden können. Damit sind Chancen einer Umorientierung oder eines beruflichen Aufstiegs verbunden. Diese Möglichkeiten beim Übergang implizieren aber immer auch die Gefahr des Scheiterns. Manchen jungen Erwachsenen gelingt der Übergang in die gewünschte Anschlusslösung nicht, sie müssen berufliche Umwege, Abstiege oder Arbeitslosigkeit in Kauf nehmen. Der Übergang an der zweiten Schwelle erfordert also von den jungen Erwachsenen eine weitere Entscheidung auf dem beruflichen Weg. Dies löst Unsicherheiten und Ängste aus, aber auch Hoffnung und Vorfreude.

In diesem Kapitel soll am Beispiel des Kantons Zürich (Stichprobe siehe Kap. 2.5.2) untersucht werden, wie junge Berufslehrlinge/-innen den Übergang an der zweiten Schwelle bewältigen. In Kapitel 8.2 wird als erstes untersucht, welche Anschlusslösungen die jungen Erwachsenen überhaupt gewählt haben, und welchen Einfluss askriptive Merkmale, die Lehrberufe sowie Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule und Eltern darauf haben. In Kapitel 8.3 wird eine Subgruppe der Lehrabgänger/-innen näher untersucht: Junge Erwachsene, die den Übergang erfolgreich vollzogen haben und nun einer ersten Erwerbstätigkeit nachgehen. Es soll der Frage nachgegangen werden, in welchen Arbeitsverhältnissen diese jungen Erwachsenen stehen, ob sie noch in ihrem Ausbildungsbetrieb und auf ihrem Beruf arbeiten. In Kapitel 8.4 werden schliesslich die subjektiv erlebten Belastungen der jungen Erwachsenen bei der Bewältigung des Übergangs analysiert und untersucht, welche sozialen Ressourcen ihnen dabei zur Verfügung stehen. In Kapitel 8.5 werden schliesslich die Befunde zusammenfassend diskutiert.

8.2 Anschlusslösungen nach der zweiten Schwelle

Mit der zweiten Schwelle ist der Übergang von der Berufsausbildung in die erste Erwerbstätigkeit gemeint. Allerdings werden nach dem Lehrabschluss verschiedene Anschlusslösungen gewählt. In Abbildung 8.1 ist dargestellt, in welcher Anschlusslösung die Lehrabgänger/-innen der Zürcher Stichprobe drei Viertel Jahre nach dem Abschluss der Berufsausbildung tatsächlich sind. Von den 327 jungen Erwachsenen der Zürcher Stichprobe hat eine Mehrheit von 60% den Übergang in eine erste Erwerbstätigkeit vollzogen. Im Vergleich dazu wird in der TREE-Studie (eine Weiterführung einer PISA-Befragung) ein Anteil von 75%¹⁴ angegeben (Müller & Schweri, 2009). Weitere

¹⁴ Allerdings waren dort nur Personen in der Stichprobe, die direkt nach der Schule mit der Lehre begonnen hatten und ohne Unterbruch abgeschlossen haben. Weiter wurden alle Militärdienstleistenden ausge-

12% der Zürcher Stichprobe setzten ihre Ausbildung im tertiären Bereich (Fachhochschulen, (Berufs-)Maturitätsschulen, höhere Fachschulen) fort und 11% mit einer beruflichen Grundbildung. Letzteres umfasst Personen, die eine Zweitlehre begonnen haben oder ihre Lehre fortsetzten, weil sie die Abschlussprüfung nicht bestanden haben. Damit bleiben noch 17%, welche weder in Ausbildung sind noch in einer Erwerbstätigkeit, sondern eine Zwischenlösung absolvieren. Bei diesen Zahlen muss beachtet werden, dass es sich um eine selektive Stichprobe von zehn Berufen im Kanton Zürich handelt.

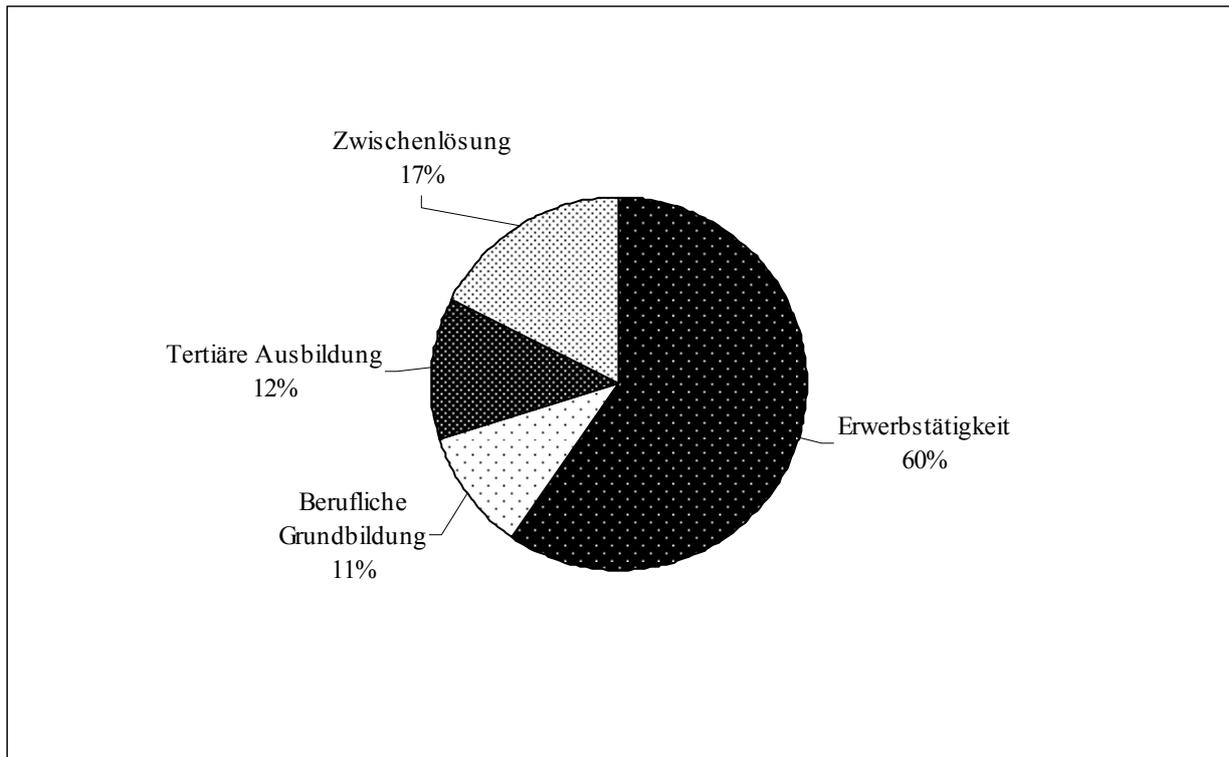


Abbildung 8.1: Anschlusslösungen der jungen Erwachsenen der Zürcher Stichprobe (N=327) drei Viertel Jahre nach Lehrabschluss

In der Zeit bis zu dieser in Abbildung 8.1 dargestellten Momentaufnahme neun Monate nach Lehrabschluss, haben einige junge Erwachsene mehrere Tätigkeiten absolviert. In Tabelle 8.1 sind alle Tätigkeiten der jungen Erwachsenen, getrennt nach der Anschlusslösung, aufgeführt, welchen sie nach dem Lehrabschluss bis zum Befragungszeitpunkt nachgingen. Diejenigen jungen Erwachsenen in einer Ausbildung (Berufliche Grundbildung und tertiäre Ausbildung), sind mehrheitlich direkt eingestiegen. Hingegen sind Personen in einer Erwerbstätigkeit und einer Zwischenlösung verschiedenen, auch berufsfremden Tätigkeiten nachgegangen. Auch Unterbrüche durch Sprachschulen, Urlaub oder Erwerbslosigkeit sind keine Seltenheit: 4 - 10% der Erwerbstätigen und 21-23% der Personen in einer Zwischenlösung haben solche Unterbrüche gehabt. Vor dem Einstieg ins Erwerbsleben findet also häufig eine kürzere oder längere Suchphase statt. Einerseits widerspiegelt dies die Schwierigkeiten der jungen Erwachsenen, den Einstieg

geschlossen. Ausserdem wurde eine andere Einteilung der Anschlusslösungen verwendet. Die Zahlen sind deshalb nicht direkt vergleichbar.

ins Erwerbsleben zu finden. Für einen Teil der jungen Erwachsenen kann es auch ein Ausprobieren verschiedener beruflicher Möglichkeiten sein oder eine bewusste Erholungsphase nach einer anstrengenden Ausbildungszeit.

Tabelle 8.1: Tätigkeiten nach Lehrabschluss in Abhängigkeit der Anschlusslösung

	Erwerbstätige N=195	Berufliche Grundbildung N=35	Tertiäre Aus- bildung N=40	Zwischenlösung N=57
Erwerbstätigkeit	150 (77%)	0	3 (8%)	36 (63%)
Erwerbstätigkeit berufs- fremd	34 (17%)	0	1 (3%)	9 (16%)
Erwerbslos	20 (10%)	0	1 (3%)	13 (23%)
Urlaub	16 (8%)	0	0	12 (21%)
Sprachschule/-aufent- halt	8 (4%)	0	0	13 (23%)
Tertiäre Ausbildung	5 (3%)	0	1 (3%)	0
Praktikum	6 (3%)	0	0	5 (9%)
Haushalts/Sozialjahr	2 (1%)	0	0	0

Anmerkungen: Aufgrund von möglichen Mehrfachnennungen ergeben die Spalten nicht 100%.

8.2.1 Unterschiede in den Anschlusslösungen nach askriptiven Merkmalen und den Lehrberufen

In diesem Kapitel wird untersucht, ob sich die Übergangschancen in verschiedene Anschlusslösungen an der zweiten Schwelle nach askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht oder einer ausländischen familiären Herkunft unterscheiden. Bisherige Studien konnten zeigen, dass Frauen und Personen mit Migrationshintergrund an der ersten und teilweise auch an der zweiten Schwelle systematisch benachteiligt werden (Häberlin et al., 2004; Konietzka, 2007). In einem weiteren Schritt werden Unterschiede in der Anschlusslösung zwischen den absolvierten Lehrberufen untersucht, da gezeigt wurde, dass diese die Übergangschancen prägen (Konietzka, 2007)

Die Ausgangstichprobe bildete die Zürcher Stichprobe (vgl. Kap. 2.5.2), wovon 32 Personen ausgeschlossen wurden, die 2006 eine Berufsmaturitätsklassen besucht hatten¹⁵. Damit wurden insgesamt 295 Personen miteinbezogen.

Die Analysen zeigen, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern in den vier Anschlusslösungen (Erwerbstätigkeit, berufliche Grundbildung, tertiäre Ausbildung und Zwischenlösung) bestand, $\chi^2(1)=7.46, p>.05$ (vgl. Tabelle 8.2).

¹⁵ Damit sollte eine Konfundierung des Berufsmaturitätsschulbesuchs mit dem Geschlecht und dem Beruf verhindert werden, da es sich bei diesen Personen ausschliesslich um Frauen mit dem Beruf Fachangestellte Gesundheit handelte.

Tabelle 8.2: Anschlusslösung in Abhängigkeit von Geschlecht und Migrationshintergrund

Tätigkeit nach dem Übergang	Geschlecht		Migrationshintergrund	
	weiblich	männlich	Ja	nein
Erwerbstätigkeit	123 (68%)	66 (59%)	30 (71%)	79 (63%)
Berufliche Grundbildung	17 (9%)	17 (15%)	4 (10%)	8 (6%)
Tertiäre Ausbildung	18 (10%)	6 (5%)	2 (5%)	14 (11%)
Zwischenlösung	24 (13%)	24 (21%)	6 (14%)	25 (20%)

Auch zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund¹⁶ bestand kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(3)=2.68$, $p>.05$. Wenn allerdings Personen mit Deutscher Muttersprache mit Personen einer anderen Muttersprache verglichen wurden, ergab sich ein signifikanter Unterschied, $\chi^2(3)=7.97$, $p<.05$. Es zeigt sich, dass Personen einer nicht deutschen Muttersprache seltener eine tertiäre Ausbildung absolvierten als Personen mit deutscher Muttersprache. Dieser Einfluss erstaunt nicht, wenn man bedenkt, dass die Deutschtestleistung ein wichtiger Einflussfaktor auf die Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Bildung ist (vgl. Kap. 7.4.1 sowie Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2008).

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, ob sich die gewählten Anschlusslösungen je nach der absolvierten Berufslehre unterschieden. In Tabelle 8.3 sind die Resultate dargestellt. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Berufen, $\chi^2(27)=1.37$, $p<.001$. Coiffeusen und Sanitärmon-teure sind nach Lehrabschluss signifikant häufiger in einer beruflichen Grundbildung. Ein Grund bei den Coiffeusen könnte sein, dass nach der alten Verordnung die Ausbildung als Damen- oder Herrencoiffeur resp. -coiffeuse erfolgte und in einem vierten Lehrjahr das andere Spezialgebiet nachgeholt werden konnte. Bei den Sanitärmon-teuren ist der hohe Anteil in einer beruflichen Grundbildung schwieriger zu interpretieren, könnte aber auf ein breites Angebot an Zusatzlehren in verwandten Berufen zurückzuführen sein. Köche und Köchinnen sind dagegen signifikant häufiger in einer Zwischenlösung. Weiter sind Fachangestellte Gesundheit signifikant häufiger in einer tertiären Ausbildung. Fachangestellte/r Gesundheit ist ein neu geschaffener Beruf, der Anschlussmöglichkeiten für viele Berufe im Gesundheitswesen auf tertiärem Niveau ermöglicht, welche von den jungen Erwachsenen auch genutzt werden. Diese Beispiele zeigen, dass die formale Gestaltung der Ausbildung verschiedener Berufe einen wesentlichen Einfluss auf den Übergang der jungen Erwachsenen an der zweiten Schwelle hat. Allerdings muss bei dieser Analyse die geringe Fallzahl beachtet werden.

Die Berufe wurden anschliessend in drei Gruppen nach ihrer Geschlechtstypik unterteilt, in typische Berufe von Männern (Automon-teure, Montageelektriker, Sanitärmon-teure), typische Berufe von Frauen (Coiffeusen, Dentalassistentinnen, Fachangestellte Gesundheit, Pharmaassistentinnen) und gemischt geschlechtliche Berufe (Detailhandelsangestellte, Gärtner/-innen, Koch/Köchinnen). Die Kategorisierung erfolgte auf-

¹⁶ Als Personen mit Migrationshintergrund werden diejenigen jungen Erwachsenen bezeichnet, deren Eltern im Ausland geboren wurden.

grund des Geschlechteranteils von mehr als 60% bzw. weniger als 40% Männeranteil in den jeweiligen Berufen.

Tabelle 8.3: Anschlusslösung in Abhängigkeit von der Berufslehre

	Erwerbstätigkeit	Berufliche Grundbildung	Tertiäre Ausbildung	Zwischenlösung
Automonteuere (N=19)	11 (58%)	3 (16%)	0	5 (26%)
Coiffeusen (N=44)	29 (66%)	12 (27%)	0	3 (7%)
Dentalassistentinnen (N=33)	26 (79%)	0	3 (9%)	4 (12%)
Detailhandelsangestellte (N=43)	35 (81%)	1 (2%)	2 (5%)	5 (12%)
Fachangestellte Gesundheit (N=24)	6 (25%)	0	14 (58%)	4 (17%)
Gärtner/-innen (N=27)	16 (59%)	4 (15%)	0	7 (26%)
Köchinnen/Köche (N=41)	24 (59%)	2 (5%)	3 (7%)	12 (29%)
Montageelektriker (N=13)	8 (62%)	2 (15%)	1 (8%)	2 (15%)
Pharmaassistentinnen (N=27)	20 (74%)	3 (11%)	1 (4%)	3 (11%)
Sanitärmonteuere (N=18)	8 (44%)	7 (39%)	0	3 (17%)

Anmerkungen: Prozentzahlen beziehen sich auf die Anteile je Beruf.

Die Geschlechtstypik der Berufe wurde wieder bezüglich der Anschlusslösungen verglichen. Es gab einen signifikanten Unterschied, $\chi^2(6)=24.11$, $p<.001$. Personen in frauentypischen Berufen wechselten signifikant häufiger in eine tertiäre Ausbildung. Wie in Tabelle 8.4 zu entnehmen ist, sind es auffallend viele Personen in den frauentypischen Gesundheitsberufen, welche den tertiären Weg gegangen sind. Dieses Berufsfeld bietet besonders gute berufliche Möglichkeiten auf tertiärem Niveau. Da die Stichprobe auf zehn Berufe beschränkt ist, kann daraus aber keine allgemein gültige Aussage für alle frauentypischen Berufe abgeleitet werden.

Die Analyse zeigt weiter, dass Personen in männertypischen Berufen tendenziell häufiger eine berufliche Grundbildung absolvieren, während Personen in gemischt geschlechtliche tendenziell seltener eine tertiäre Ausbildung oder berufliche Grundbildung absolvieren.

Tabelle 8.4: Anschlusslösung in Abhängigkeit von der Geschlechtstypik der Berufslehren

Tätigkeit nach dem Übergang	Geschlechtstypik der Berufslehren		
	männlich	weiblich	gemischt
Erwerbstätigkeit	27 (54%)	81 (63%)	75 (68%)
Berufliche Grundbildung	12 (24%)	15 (12%)	7 (6%)
Tertiäre Ausbildung	1 (2%)	18 (14%)	5 (4%)
Zwischenlösung	10 (20%)	14 (11%)	24 (22%)

8.2.2 Einfluss von Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule und Eltern auf die Anschlusslösung

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern der Ausbildungsbetrieb und die Berufsfachschule sowie die Eltern einen Einfluss auf die spätere Anschlusslösung der Lehrabsolventen und -absolventinnen haben. Dazu wurden mehrere Varianzanalysen mit der Anschlusslösung als Gruppierungsfaktor gerechnet.

Personen, die eine Lehre in einem mittleren und grossen Unternehmen absolviert haben (mindestens 50 Angestellte), machen signifikant häufiger eine tertiäre Ausbildung als Lehrabgänger/-innen von Kleinbetrieben, $\chi^2(3)=22.57$, $p<.001$. Vermutlich wird die Aufnahme einer tertiären Ausbildung in grossen Betrieben eher gefördert, da diese einen grösseren Bedarf an tertiär ausgebildeten Angestellten haben. Die jungen Erwachsenen haben in grossen Betrieben auch eher Rollenmodelle, welche bereits auf Berufen der Tertiärstufe arbeiten.

In der Zufriedenheit mit dem Berufsbildner bzw. der Berufsbildnerin im letzten Lehrjahr unterschieden sich die vier Gruppen nicht signifikant, $F(3, 287)= 0.63$, $p>.05$. Im Gegensatz zu den betrieblichen Verhältnissen hat der Umgang mit dem Berufsbildner bzw. der Berufsbildnerin also keinen direkten Zusammenhang mit den Anschlusslösungen der Lernenden. Hingegen waren diejenigen in einer beruflichen Grundbildung (2008) im letzten Lehrjahr (2007) signifikant zufriedener mit der Berufsfachschule als diejenigen in einer Erwerbstätigkeit oder Zwischenlösung, $F(3, 225)=3.44$, $p<.05$. Es entschieden sich also Lernende für eine Fortsetzung ihrer Ausbildung in Form einer Lehre, die gute Erfahrungen mit dem Berufsfachschulbesuch gemacht hatten.

Die Eltern hatten hingegen keinen Einfluss auf die Anschlusslösung. Die vier Gruppen unterschieden sich nicht bezüglich der wahrgenommenen Unterstützung der Eltern im letzten Lehrjahr bei der Stellensuche, $F(3, 169)=0.22$, $p>.05$, dem Interesse der Eltern am Lehrbetrieb, $F(3, 224)=0.97$, $p>.05$ oder Interesse der Eltern an der Schule, $F(3, 223)=1.62$, $p>.05$. Ebenso wenig bestand ein Unterschied im familiären sozioökonomischen Status (ISEI) zwischen den Gruppen, $F(3, 278)=1.22$, $p>.05$.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass für die Wahl der Anschlusslösung die Beziehungen zum Berufsbildner bzw. zur Berufsbildnerin oder zu den Eltern nicht relevant sind. Viel mehr sind es strukturelle Bedingungen der Ausbildung und die Zufriedenheit der jungen Erwachsenen mit Teilaspekten davon, welche einen Einfluss auf die Wahl der Anschlusslösung haben.

8.3 Anstellungsverhältnisse der Erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf denjenigen Lehrabgänger/-innen, welche den Übergang in eine erste Erwerbstätigkeit erfolgreich vollzogen haben. Von der Zürcher Stichprobe sind das 195 Personen. Dabei wird angenommen, dass für viele dieser Erwerbstätigen der Einstieg mit Betriebs- und teilweise auch Berufswechsel verbunden ist. Weiter ist davon auszugehen, dass ein bedeutender Anteil der Erwerbstätigen nicht in eine unbefristete Anstellung im gelernten Beruf einsteigt, sondern befristete oder teilszeitliche Anstellungen in Kauf nehmen (Heinz, 2008; Kock, 2008; Müller & Schweri, 2009; Wagner, 2002).

8.3.1 Betriebswechsel

In Deutschland wird die abnehmende Bereitschaft von Betrieben beklagt, junge Berufsabsolvierende einzustellen. Die geringe Übernahmebereitschaft von Ausbildungsbetrieben wird als Grund für die Übergangsschwierigkeiten von Lehrabgänger/-innen gesehen (Heinz, 2008). In der Schweiz wurden solche Diskussionen um Betriebswechsel weniger intensiv geführt. Wichtiger sind Fragen zum Berufswechsel nach dem Lehrabschluss (vgl. Kapitel 8.3.2). Tatsächlich wird nur ein Teil der Lernenden als Berufsnachwuchs für den Lehrbetrieb ausgebildet, und nicht alle Lernenden wollen im Ausbildungsbetrieb bleiben, sondern berufliche Erfahrungen in einem anderen Betrieb sammeln. Deshalb wird nicht von der Annahme ausgegangen, dass Betriebswechsel nach Lehrabschluss ungewöhnlich sind. Dies wird durch die Befragung der 195 erwerbstätigen Lehrabgänger/-innen bestätigt. Nur 35% von ihnen ($N=66$) arbeiten neun Monate nach dem Lehrabschluss noch im selben Betrieb. Dabei besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern, $\chi^2(1)=0.55$, $p>.05$, oder nach Migrationshintergrund, $\chi^2(1)=0.61$, $p>.05$.

Hingegen spielt der gelernte Beruf eine Rolle, $\chi^2(9)=25.82$, $p<.01$. Köchinnen/Köche arbeiten signifikant seltener im gleichen Betrieb, während Montageelektriker tendenziell häufiger im gleichen Betrieb arbeiten. Wenn die Berufe nach ihrer Geschlechtstypik verglichen werden, besteht kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(2)=1.04$, $p>.05$. Ebenfalls spielt es keine Rolle, ob jemand in einem kleinen oder mittleren bis grossen Betrieb ausgebildet wurde, $\chi^2(1)=0.11$, $p>.05$, oder wie gut die Lehrabschlussnoten der jungen Erwachsenen waren, $t(176)=0.65$, $p>.05$. Es bestand kein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Berufsbildner resp. der Berufsbildnerin zwischen Personen, die den Betrieb wechselten oder blieben, $t(185)=0.39$, $p>.05$. Diejenigen, die im Ausbildungsbetrieb geblieben waren, waren tendenziell mit ihrer Ausbildung zufriedener gewesen, $t(145)=1.88$, $p<.10$, und hatten weniger Schwierigkeiten in der beruflichen Sozialisation gehabt, $t(147)=1.87$, $p<.10$.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Betriebswechsel nach Lehrabschluss der Normalfall ist. Vermutlich spielen dabei sehr unterschiedliche Gründe eine Rolle, sowohl auf Seite des Betriebs als auch auf Seite der jungen Erwachsenen. In einigen Berufen sind Betriebeswechsel häufiger. Diejenigen, die wechselten, hatten tendenziell mehr Schwierigkeiten in ihrer beruflichen Sozialisation im Betrieb erlebt.

8.3.2 Berufswechsel

Im dualen Berufsbildungssystem der Schweiz werden Jugendliche in einem spezifischen Beruf ausgebildet. Durch die betriebliche Sozialisierung und die berufliche Spezialisierung gelingt ihre Integration in den Arbeitsmarkt, im internationalen Vergleich, relativ gut (Müller & Schweri, 2009; OECD, 2000). Dennoch finden nach der zweiten Schwelle Berufswechsel statt; nach Daten der TREE-Studie betrifft dies ca. 9% der jungen Erwachsenen kurz nach Lehrabschluss (Müller & Schweri, 2009). Als Grund für den Berufswechsel wird die ungleiche Ausbildungsbeteiligung je nach Branche gesehen, so dass einige Branchen über ihren Bedarf an Berufsnachwuchs ausbilden (Coradi Vellacott et al., 2007). Dadurch finden Lehrabgänger/-innen am Übergang an der zweiten Schwelle auf ihrem Beruf keine Stelle und sie versuchen mit einem Berufswechsel Arbeitslosigkeit zu vermeiden oder abzuwenden. Demnach sollte die Häufigkeit von Berufswechseln vom erlernten Beruf abhängen, aber auch mit individuellen Faktoren, welche das tatsächliche oder wahrgenommene Arbeitslosigkeitsrisiko beeinflussen, wie askriptive Merkmale (Müller & Schweri, 2009; Konietzka & Seibert, 2003).

Nach der Wert-Erwartungs-Theorie (vgl. Eccles, 2005) wird die Einstellung zu einem möglichen Berufswechsel von den Werten und Erwartungen einer Person beeinflusst. Der Wert zeigt sich darin, wie wichtig es jemandem ist, den eigenen Beruf behalten zu können. So ist anzunehmen, dass je mehr sich eine Person mit ihrem Beruf identifiziert, desto geringer ihre Berufswechselwahrscheinlichkeit ist. Weiter kann es sein, dass die Lernenden mit den Arbeitsbedingungen oder den Lohnaussichten ihres Berufs unzufrieden sind und sich durch einen Berufswechsel eine Optimierung erhoffen. In diesem Fall steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine Person für die Alternative des Berufswechsels entscheidet. Neben dem Wert haben zusätzlich die Erwartungen einen Einfluss. Wenn Personen glauben, dass Stellensuchstrategien zu einer Verbesserung der Chancen führen, auf dem eigenen Beruf eine Stelle zu finden, werden sie seltener den Beruf wechseln. Im Folgenden soll der Einfluss mehrerer dieser Indikatoren auf die Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels überprüft werden.

Die Ausgangstichprobe bilden die 195 erwerbstätigen Lehrabgänger/ -innen. Es wurde an Hand des ISCO-Codes (International Standard Classification of Occupations) des erlernten und des aktuellen Berufs ermittelt, welche Personen den Beruf gewechselt haben. Von den 149 klassifizierten Personen, hatten 13% ($N=26$) den Beruf gewechselt.

Es wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen askriptiven Merkmalen und der Häufigkeit von Berufswechseln besteht. Es zeigte sich, dass es keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern, $\chi^2(1)=0.39$, $p>.05$, oder nach Migrationshintergrund gab, $\chi^2(1)=0.32$, $p>.05$, was den Befunden der TREE-Studie entspricht (Müller & Schweri, 2009).

Entgegen der Erwartungen bestand zwischen den zehn Berufen kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(9)=14.22$, $p>.05$. Diese Resultate müssen auf Grund der geringen Fallzahl aber wieder mit Vorsicht interpretiert werden. Wenn die Berufe nach ihrer Geschlechtstypik eingeteilt werden, besteht ebenfalls kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(2)=4.19$, $p>.05$.

In einem nächsten Schritt wurde in einem Regressionsmodell überprüft, welchen Einfluss folgende Faktoren auf die Berufswechselwahrscheinlichkeit haben: Berufliche

Identifikation, Arbeitslosigkeit nach dem Lehrabschluss, Wichtigkeit von Stellensuchstrategien (Faktor der Wichtigkeit von fünf Strategien zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen, wie z.B. "Kontakt zu potentiellen Arbeitgebenden") und Zufriedenheit mit dem Lohn im letzten Lehrjahr. In Tabelle 8.5 sind die Resultate dargestellt. Die berufliche Identifikation hatte, unter Kontrolle der anderen Prädiktoren, einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit den Beruf zu wechseln. Wenn jemand sich stark mit seinem Beruf identifiziert, ist die Wahrscheinlichkeit auch kleiner, dass er diesen wechselt. Darüber hinaus steigt die Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels, wenn jemand Phasen der Arbeitslosigkeit erlebt hatte. In dieser Situation nehmen viele junge Erwachsene auch berufsfremde Arbeitstellen an, um die Arbeitslosigkeit abzuwenden. Ein weiterer signifikanter Prädiktor sind die Stellensuchstrategien. Je wichtiger Lernen der Stellensuchstrategien im letzten Lehrjahr erachten, desto seltener wechseln sie nach dem Übergang den Beruf. Diese Personen glauben, durch ihr Handeln einen positiven Einfluss auf ihren Stellensucherfolg zu haben, und strengen sich während einer längeren Zeit an, um eine Stelle auf ihrem Beruf zu finden. Hingegen hatte die Zufriedenheit mit dem Lernendenlohn keinen signifikanten Einfluss auf die Berufswechselwahrscheinlichkeit. Dies ist ein Indikator, dass ein Berufswechsel an der zweiten Schwelle nicht primär zur Verbesserung des Lohns gemacht wird. Insgesamt ergibt sich das Bild, dass Lehrabgänger/-innen vor allem dann den Beruf wechseln, wenn sie sich durch Erwerbslosigkeit dazu gezwungen sehen. Dabei spielt nicht nur die tatsächliche Erfahrung von Erwerbslosigkeit eine Rolle, sondern auch die subjektive Erwartung, mit eigenen Handlungen, wie Anwendung von Stellensuchstrategien, die eigenen Chancen beeinflussen zu können. Daneben wechseln junge Erwachsene schneller den Beruf, die eine weniger starke Bindung an ihren Beruf haben.

Tabelle 8.5: Vorhersage der Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels (Logistische Regressionsanalyse)

Prädiktoren	Berufswechsel (Odds Ratios)
Arbeitslosigkeit '08	9.43**
Berufliche Identifikation '07	0.28*
Wichtigkeit von Stellensuchstrategien '07	0.14**
Zufriedenheit mit dem Lohn '07	1.62
Gesamt-Modell $\chi^2(df)$, Nagelkerke's R^2	25.87(4)***, $R^2=34.2\%$
N	124

Anmerkungen: †= $p<.10$; *= $p<.05$; **= $p<.01$; ***= $p<.001$

8.3.3 Anstellungsverhältnisse

Wir gehen von der These aus, dass Lehrabgänger/-innen beim Berufseinstieg Kompromisse bei den Anstellungsverhältnisse eingehen. Die jungen Erwerbstätigen gaben in

der Befragung zu zwei Facetten ihres Anstellungsverhältnisses Auskunft: Erstens, ob sie voll- oder teilzeitlich angestellt waren und zweitens, ob ihr Vertrag befristet war.

Teilzeitarbeit:

16% ($N=29$) der Erwerbstätigen hatte ein teilzeitliches Anstellungsverhältnis. Davon hatten 7 Personen höchstens eine 50% Anstellung. Diese Zahl ist erstaunlich hoch, wenn man bedenkt, dass es sich hier um junge Erwachsene handelt, die ihre erste Arbeitstelle angetreten sind.

Im Anteil der Teilzeitanstellungen besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern, $\chi^2(1)=1.55$, $p>.05$, oder nach Migrationshintergrund, $\chi^2(1)=0.07$, $p>.05$. Es zeichnet sich also keine Benachteiligung aufgrund dieser askriptiven Merkmale ab. Hingegen gibt es einen signifikanten Unterschied je nach der Geschlechtstypik der Berufe, $\chi^2(2)=10.30$, $p>.01$. Personen in frauentypischen Berufen arbeiten signifikant häufiger Teilzeit. Gerade diese Berufe scheinen also ein Teilzeitverhältnis zu begünstigen, bereits nach Lehrabschluss. Das kann aber auch dazu führen, dass junge Personen, die eigentlich eine Vollzeitstellung suchen, auf Teilzeitanstellungen ausweichen müssen. Allerdings gibt es einen Hinweis, dass sie in vielen Fällen bewusst gesucht wurde, denn Personen mit einer Teilzeitanstellung hatten signifikant häufiger mit einer Weiterbildung begonnen (35%) als Vollzeitangestellte (4%, $\chi^2(1)=26.78$, $p<.001$).

Befristete Anstellung:

Ebenfalls 16% ($N=30$) haben in ihrer ersten Anstellung einen befristeten Vertrag, wovon fünf Personen zusätzlich nur teilzeitlich angestellt waren. Auch hier wiederum besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern, $\chi^2(1)=0.08$, $p>.05$, oder nach Migrationshintergrund, $\chi^2(1)=1.32$, $p>.05$.

Es gibt auch keinen signifikanten Unterschied nach der Geschlechtstypik der Berufe, $\chi^2(2)=1.09$, $p>.05$, der Unternehmensgrösse des Arbeitsgebers, $\chi^2(1)=2.58$, $p>.05$, oder ob jemand im Ausbildungsbetrieb oder in einem neuen Betrieb angestellt war, $\chi^2(1)=2.17$, $p>.05$. Auf Personenseite spielt es keine Rolle, wie hoch die Lehrabschlussnoten gewesen waren, $t(176)=1.55$, $p>.05$, oder ob jemand mit einer Weiterbildung begonnen hatte, $\chi^2(1)=0.60$, $p>.05$, oder plante mit einer zu beginnen, $\chi^2(1)=0.18$, $p>.05$.

8.4 Bewältigung des Übergangs

Der Übergang von der Berufslehre in die Erwerbstätigkeit (oder in eine Ausbildung) stellt für die jungen Erwachsenen eine Herausforderung dar. Belastungen können einerseits während des Übergangsprozesses entstehen, durch die Suche nach einer Stelle oder Anschlusslösung. Zusätzlich kann der Anpassungsprozess an die neue berufliche Situation nach dem Übergang in die Anschlusslösung für die jungen Erwachsenen belastend sein (vgl. Eder, 1989).

In diesem Kapitel soll untersucht werden, wie sich die jungen Erwachsenen an der zweiten Schwelle entwickeln, welche Belastungen sie erleben und über welche Ressourcen sie verfügen. Dazu wird in einem ersten Unterkapitel auf das subjektive Erleben von Belastungen nach dem Übergang und Vorhandensein von sozialen Ressourcen eingegangen. In einem zweiten Unterkapitel wird auf die Entwicklung der wahrgenommenen Passung und Ausbildungszufriedenheit vor und nach dem Übergang eingegangen. In ei-

nem dritten Unterkapitel werden schliesslich die subjektiven beruflichen Zukunftsaussichten der jungen Erwachsenen untersucht.

8.4.1 Subjektiv erlebte Belastungen und soziale Ressourcen in der Übergangsbewältigung

Nach dem Übergang an der zweiten Schwelle gaben die jungen Erwachsenen an, welche Belastungen sie erlebten, und ob sie soziale Ressourcen zur Bewältigung des Übergangs zur Verfügung hatten. In Anlehnung an Eder (1989) wurde unterschieden zwischen Belastungen, die durch höhere Leistungsanforderungen entstehen und durch Veränderungen im Lebensrhythmus, z.B. längerer Arbeitsweg. Da Übergänge häufig mit einem Wechsel des sozialen Kontextes verbunden sind, beeinflussen sie auch die sozialen Beziehungen. Einerseits können Freundschaften bei Übergängen verloren gehen, aber auch neue entstehen. Hingegen bleibt der familiäre Rahmen stabil. Die Beziehung zu den Eltern ist deshalb eine wichtige soziale Ressource in der Bewältigung des Übergangs.

Als Stichprobe zur Prüfung dieser Hypothesen dienten wiederum die 327 Personen der Zürcher Stichprobe. Der Übergang nach der Lehre wird von den jungen Erwachsenen im Durchschnitt als nicht sehr belastend erlebt (vgl. Tabelle 8.6). Die leistungsmässigen Anforderungen haben nach dem Übergang wiederum zugenommen, hingegen berichteten die Befragten nur von geringfügigen Veränderungen im Lebensrhythmus gegenüber der Lehre. Die grössere Umstellung hatte hier bereits beim Wechsel von der Schule in die Berufslehre stattgefunden (vgl. Kap. 6.3). Was die sozialen Beziehungen angeht, haben die jungen Erwachsenen nur in einem geringen Ausmass Freunde verloren, dafür häufig neue Freunde gewonnen, während die Beziehung zu den Eltern stabil geblieben ist.

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, ob es Unterschiede in der Belastungswahrnehmung und der Verfügbarkeit von sozialen Ressourcen in Abhängigkeit von askriptiven Merkmalen und der Anschlusslösung gibt. Dazu wurden mehrere multivariate Varianzanalysen gerechnet. Diese zeigen, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht, Hotelling's $T=0.01$, $F(5, 190)=0.37$, $p>.05$, oder nach Migrationshintergrund, Hotelling's $T=0.03$, $F(5, 187)=1.08$, $p>.05$ (vgl. Tabelle 8.6).

Hingegen gibt es signifikante multivariate Unterschiede zwischen den Personen unterschiedlicher Anschlusslösungen, Hotelling's $T=0.24$, $F(15, 542)=2.91$, $p<.001$. Univariate Varianzanalysen zeigen, dass sich die Gruppen signifikant in Bezug auf die Anforderungen unterscheiden, $F(3, 186)=10.21$, $p<.001$. Personen in einer tertiären Ausbildung berichteten in diesem Bereich über signifikant höhere Belastungen als Erwerbstätige. Diese wiederum berichteten über signifikant höhere Anforderungen als Personen in einer Zwischenlösung. Dies erstaunt nicht, werden doch in einer tertiären Ausbildung hohe schulische Anforderungen gestellt, an welche sich die Studierenden gewöhnen müssen.

Tabelle 8.6: Subjektiv erlebte Belastungen und soziale Ressourcen beim Übergang an der zweiten Schwelle, nach Geschlecht und Migrationshintergrund (Mittelwerte mit Standardabweichungen)

	Total	Männlich	Weiblich	Schweiz	Ausland
Höhere Anforderungen	2.82 (0.90)	2.77 (0.91)	2.82 (0.90)	2.80 (0.89)	2.84 (0.95)
Lebensrhythmus	2.18 (0.97)	2.17 (0.96)	2.19 (0.98)	2.17 (0.98)	2.28 (0.97)
Kontakt zu Freunden verloren	2.01 (0.83)	1.97 (0.90)	2.03 (0.81)	1.96 (0.79)	2.19 (0.94)
Neue Freunde gefunden	2.87 (0.83)	2.78 (0.91)	2.90 (0.80)	2.92 (0.81)	2.69 (0.86)
Beziehung zu Eltern	2.41 (0.73)	2.47 (0.79)	2.40 (0.72)	2.80 (0.89)	2.84 (0.95)

Wertebereich: 1=stimmt überhaupt nicht bis 4=stimmt voll und ganz.

Hingegen sind Zwischenlösungen Übergangslösungen, welche im Vergleich zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit geringe Anforderungen stellen. Sie werden also primär zu einer zeitlichen Überbrückung genutzt und weniger zu einer beruflichen Weiterqualifizierung.

8.4.2 Entwicklung der wahrgenommenen Passung und der Zufriedenheit am Übergang

In diesem Kapitel wird untersucht, wie sich die berufliche Zufriedenheit und die wahrgenommene Passung zwischen der beruflichen Tätigkeit und den persönlichen Interessen bzw. Fähigkeiten entwickeln. Da von diesen beiden Konstrukten Messungen über drei Zeitpunkte (zweites Lehrjahr, drittes Lehrjahr und nach dem Übergang) vorliegen, kann die Entwicklung mit einem Längsschnittdesign analysiert werden. Der Übergang kann dann als erfolgreich bewältigt angesehen werden, wenn die Zufriedenheit und Passungswahrnehmung nach dem Übergang gleich wie in der Lehre bleibt, oder sogar zunimmt. Dabei soll untersucht werden, ob Gruppenunterschiede je nach Anschlusslösung oder nach askriptiven Merkmalen sich vor und nach dem Übergang unterschiedlich ergeben. Dafür wurden mehrere Varianzanalysen mit Messwiederholungen gerechnet.

Wahrgenommene Passung:

Es gab keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen der Passungswahrnehmung nach Geschlecht (Gruppeneffekt: $F(1, 177)=1.62, p>.05$; Zeiteffekt: $F(2, 305)=1.16, p>.05$; Interaktion: $F(2, 305)=1.36, p>.05$) oder nach Migrationshintergrund (Gruppeneffekt: $F(1, 160)=0.34, p>.05$; Zeiteffekt: $F(2, 269)=0.49, p>.05$; Interaktion: $F(2, 269)=1.71, p>.05$).

Die Varianzanalyse mit dem Gruppierungsfaktor Anschlusslösung ergab hingegen einen signifikanten Zeiteffekt, $F(2, 303)=4.16, p<.05$, einen nicht signifikanten Gruppeneffekt, $F(3, 173)=1.48, p>.05$, und eine signifikante Interaktion, $F(5, 303)=3.61, p<.01$. Die Interaktion ist in Abbildung 8.2 dargestellt. "Simple effect"-Analysen (Field, 2009) zeigen, dass während der Lehre keine signifikanten Unterschiede in der wahrgenommenen Passung zwischen den Gruppe bestanden. Nach dem Übergang gab es eine signifikante Zunahme der Passungswahrnehmung für Personen in einer tertiären Ausbildung und in einer beruflichen Grundbildung. Diejenigen, die nach dem Übergang in einer

dieser zwei Ausbildungsformen waren, hatten das Gefühl, dass diese Ausbildung noch besser zu ihren Interessen und Fähigkeiten passt als ihre Berufslehre. Nach dem Übergang empfinden die Personen in einer Zwischenlösung eine signifikant tiefere Passung als die anderen drei Gruppen. Für sie bleibt es eine Übergangslösung, die als weniger passend erlebt wird.

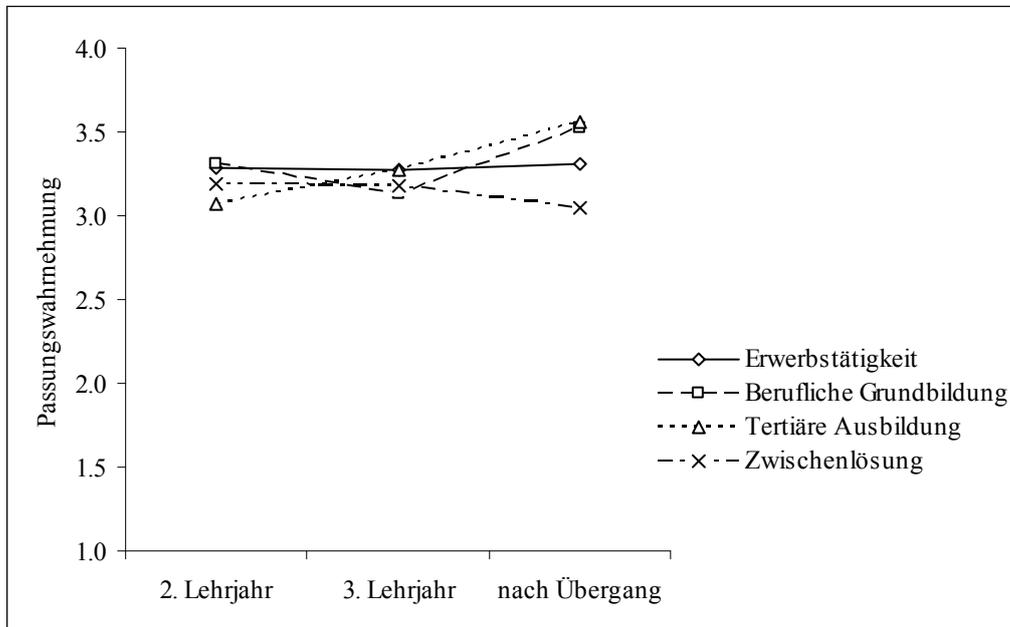


Abbildung 8.2: Entwicklung der Passungswahrnehmung je nach Anschlusslösung

Ausbildungszufriedenheit:

Es gab keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen der Ausbildungszufriedenheit nach Geschlecht (Gruppeneffekt: $F(1, 253)=0.62$ $p>.05$; Zeiteffekt: $F(2, 485)=0.41$, $p>.05$; Interaktion: $F(2, 485)=1.99$, $p>.05$) oder nach Migrationshintergrund (Gruppeneffekt: $F(1, 155)=0.13$, $p>.05$; Zeiteffekt: $F(2, 285)=0.22$, $p>.05$; Interaktion: $F(2, 285)=1.24$, $p>.05$).

Bezüglich der Anschlusslösung ergab die Varianzanalyse keinen signifikanten Zeiteffekt, $F(2, 477)=0.03$, $p>.05$, keinen signifikanten Gruppeneffekt, $F(1, 245)=1.39$, $p>.05$, aber eine signifikante Interaktion, $F(6, 477)=2.35$, $p<.05$. Die Interaktion ist in Abbildung 8.3 dargestellt.

Während der Lehre bestand kein signifikanter Unterschied in der Ausbildungszufriedenheit zwischen den Anschlusslösungen. Nach dem Übergang nahm die Zufriedenheit der Erwerbstätigen signifikant zu, während die Ausbildungszufriedenheit der Personen in einer Zwischenlösung signifikant abnahm.

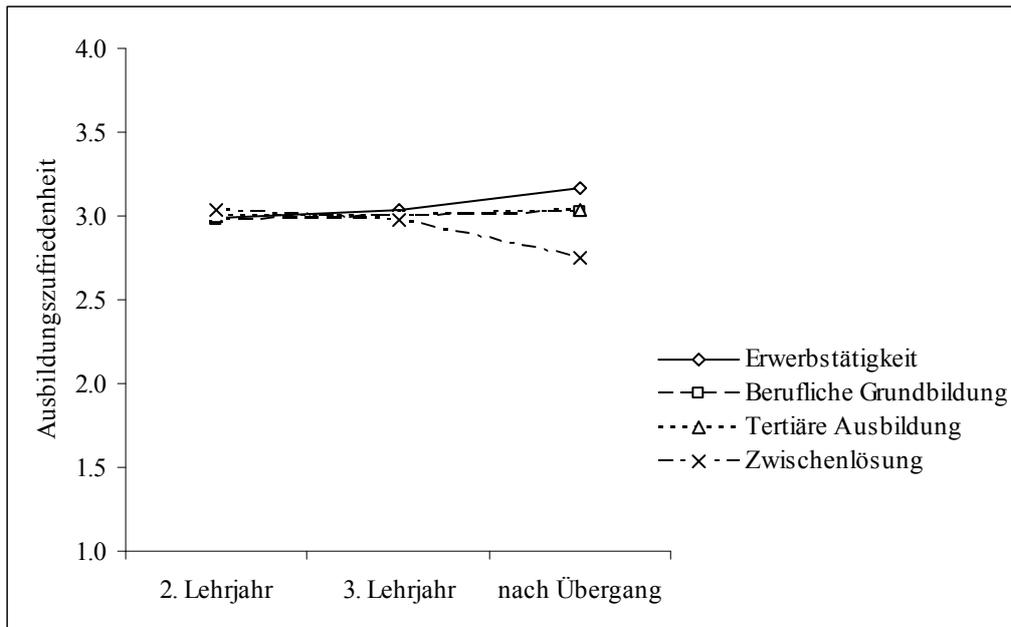


Abbildung 8.3: Entwicklung der Ausbildungszufriedenheit nach Anschlusslösung

Die wahrgenommene berufliche Situation verbesserte sich für die Erwerbstätigen nach dem Übergang. Vermutlich ist dies durch die sehr häufig vorkommenden Betriebswechsel nach der Lehre (vgl. Kap. 8.3.1) beeinflusst, welche bei Lehrabgänger/-innen zu einer Verbesserung der Arbeitszufriedenheit führen (Elfering, Semmer & Kälin, 2000), oder durch den neu gewonnenen Status als ausgebildete Berufsfachperson. Die Zufriedenheit der Personen in einer Zwischenlösung verschlechterte sich hingegen nach dem Übergang. Diese Personen waren aber mit ihrer Berufsausbildung durchaus zufrieden gewesen. Die Zwischenlösung ist für sie aber nur als Übergangslösung gedacht, mit der sie entsprechend weniger zufrieden sind.

8.4.3 Antizipierte berufliche Schwierigkeiten

Einen Hinweis, wie die Bewältigung des Übergangs für die jungen Erwachsenen gelungen ist, liefern nicht nur Analysen des aktuellen Erlebens der beruflichen Situation. Wichtig ist auch, wie die jungen Erwachsene in ihre berufliche Zukunft schauen. Deshalb wurden sie in sechs Bereichen zu ihren antizipierten beruflichen Schwierigkeiten befragt. Aufgrund dieser Fragen soll analysiert werden, ob die jungen Erwachsenen nach dem Übergang zuversichtlich in ihre Zukunft blicken und in welchen Bereichen sie sich Sorgen machen. Dabei sollen wiederum Unterschiede je nach Anschlusslösung und nach askriptiven Merkmalen untersucht werden.

In Tabelle 8.7 sind die Einschätzungen der jungen Erwachsenen aufgeführt. Im Durchschnitt sehen die jungen Erwachsenen für ihre berufliche Zukunft kaum Probleme, abgesehen vom Bereich Lohn.

Zur Untersuchung von Geschlechtsunterschieden wurde eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt, die signifikant wurde, Hotelling's $T=0.16$, $F(6, 191)=5.18$, $p<.001$. Frauen antizipierten signifikant mehr Schwierigkeiten in ihrem beruflichen Leben als Männer. Univariate Analysen zeigen, dass dies für die Bereiche Arbeitsdruck, $F(1,$

196)=17.49, $p<.001$, Konflikte am Arbeitsplatz, $F(1, 196)=18.27$, $p<.001$, und Stellenunsicherheit, $F(1, 196)=5.34$, $p<.05$, zutrifft.

Tabelle 8.7: Antizipierte berufliche Schwierigkeiten, differenziert nach Geschlecht und nach Migrationshintergrund (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Total	Männlich	Weiblich	Schweiz	Ausland
Geringer Lohn	2.54 (0.83)	2.62 (0.81)	2.52 (0.83)	2.50 (0.80)	2.69 (0.90)
Hoher Arbeitsdruck	2.36 (0.74)	1.96 (0.60)	2.47 (0.74)	2.40 (0.75)	2.25 (0.72)
Stellenunsicherheit	2.23 (0.86)	1.96 (0.86)	2.30 (0.85)	2.13 (0.83)	2.54 (0.89)
Konflikte am Arbeitsplatz	2.22 (0.81)	1.80 (0.68)	2.34 (0.80)	2.19 (0.77)	2.29 (0.90)
Vereinbarkeit Arbeit und Familie	1.93 (0.80)	1.84 (0.71)	1.96 (0.82)	1.89 (0.74)	2.10 (0.96)
Arbeitsweg	1.89 (0.80)	1.73 (0.74)	1.93 (0.81)	1.88 (0.80)	1.94 (0.80)

Wertebereich: 1: überhaupt kein Problem bis 4: ein grosses Problem

Erstaunlich ist, dass sich die jungen Frauen nicht in den Bereichen Sorgen machen, in welchen eine Benachteiligung der Frauen öffentlich diskutiert wird, wie Lohn oder Vereinbarkeit von Arbeit und Familie. Sie sehen mehr Schwierigkeiten in Bereichen, welche die konkrete Arbeitstätigkeit betreffen, wie Arbeitsdruck und soziale Konflikte. Das kann so interpretiert werden, dass junge Frauen in Berufen arbeiten, in denen die Arbeit als belastender erlebt wird als in den Berufen der jungen Männer. Eine mögliche andere Interpretation ist, dass die jungen Frauen solche Schwierigkeiten sensibler wahrnehmen und sich ernsthafter damit auseinandersetzen. Frauen machen sich auch mehr Sorgen bezüglich Arbeitslosigkeit. Dies gilt, obwohl sie beim Übergang an der zweiten Schwelle nicht häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen waren (vgl. Kap. 7.2). Dies könnte ein Hinweis sein, dass die jungen Frauen den Übergangsprozess dennoch als schwieriger wahrnahmen als die jungen Männer, auch wenn sie schliesslich eine Anschlusslösung gefunden haben.

Eine weitere multivariate Analyse wurde zur Analyse von Gruppenunterschieden nach Migrationshintergrund berechnet. Diese wurde allerdings nur marginal signifikant, Hotelling's $T=0.06$, $F(6, 190)=2.03$, $p<.10$. Univariate Analysen zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund mehr Schwierigkeiten im Bereich Stellenunsicherheit befürchten, $F(1, 195)=7.97$, $p<.01$. Wenn der Migrationshintergrund enger gefasst wird und Personen danach verglichen werden, ob sie in der Schweiz geboren sind oder nicht, dann wird der Unterschied signifikant, $T=0.09$, $F(6, 187)=2.71$, $p<.05$. Personen, die im Ausland geboren wurden, machen sich signifikant mehr Sorgen um ihre berufliche Zukunft in den Bereichen Stellenunsicherheit, $F(1, 192)=9.97$, $p<.01$, Konflikte am Arbeitsplatz, $F(1, 192)=4.69$, $p<.05$, und Vereinbarkeit von Arbeit und Familie, $F(1, 192)=5.88$, $p<.05$. Ähnlich wie bei den jungen Frauen, könnte es sein, dass Lehrabgänger/-innen mit Migrationshintergrund beim Übergang an der zweiten Schwelle mehr Schwierigkeiten erlebt haben, obwohl sie nicht häufiger arbeitslos waren als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Kap. 7.2). Weitere Erklärungen sind, dass sie bereits bei der ersten Schwelle mehr Schwierigkeiten erlebt hatten (vgl. Häberlin et al., 2004) oder viele Personen mit Migrationshintergrund kennen, die von Arbeitslosigkeit betrof-

fen waren. Solche eigenen Erfahrungen oder auch stellvertretende Erfahrungen einer Bezugsgruppe könnten die Sorgen um die eigene berufliche Zukunft nähren.

Schliesslich wurde eine weitere multivariate Varianzanalyse für die vier Anschlusslösungen berechnet, die signifikant war, Hotelling's $T=0.65$, $F(18, 548)=3.10$, $p<.001$. Es bestand ein signifikanter Unterschied im Bereich Arbeitsdruck, $F(3, 189)=4.78$, $p<.01$. Personen in einer tertiären Ausbildung ($M=2.80$, $SD=0.63$) antizipieren signifikant mehr Schwierigkeiten in diesem Bereich als Personen in einer Erwerbstätigkeit ($M=2.26$, $SD=0.73$) oder Zwischenlösung ($M=2.29$, $SD=0.74$). Für sie ist der Wechsel in eine schulische Ausbildung mit höheren Anforderungen eine Belastung. Ein weiterer Unterschied besteht im Bereich Stellenunsicherheit, $F(3, 189)=6.57$, $p<.001$. Personen in einer tertiären Ausbildung ($M_{TA}=1.66$, $SD=0.51$) antizipieren signifikant weniger Schwierigkeiten als Personen in den anderen drei Anschlusslösungen ($M_{Erw}=2.26$, $SD=0.84$; $M_{BG}=2.58$, $SD=0.94$; $M_{ZL}=2.45$, $SD=0.90$). Mit dem Besuch einer tertiären Ausbildung müssen sich die jungen Erwachsenen für den Moment keine Sorgen um die Stellensuche machen. Hinzu kommt, dass sie sich möglicherweise mit ihrer zusätzlichen Ausbildung für die weitere Zukunft gute Stellenchancen ausrechnen.

8.5 Zusammenfassung

Am Beispiel von Lehrabgänger/-innen des Kantons Zürich wurde gezeigt, dass für junge Erwachsene der Übergang nach der Berufslehre in eine erste Erwerbstätigkeit, respektive in eine weitere Ausbildung, eine Herausforderung darstellt. Der Übergang verläuft für viele Lehrabgänger/-innen nicht reibungslos. So haben rund 17% der jungen Erwachsenen dreiviertel Jahre später den Übergang noch gar nicht vollzogen, sondern befinden sich in einer Zwischenlösung. Die Zwischenlösung ist für sie als eine zeitliche Überbrückung gedacht, bis sie eine bessere Lösung gefunden haben. Sie erleben die Zwischenlösung als wenig zu ihren Interessen und Fähigkeiten passend und sie beurteilen sie als weniger zufriedenstellend als die jungen Erwachsenen ihre Erwerbstätigkeit oder Ausbildung. Zwischenlösungen nach der Berufslehre stellen nur geringe berufliche Anforderungen und können deshalb kaum als Weiterqualifizierung genutzt werden.

Aber auch diejenigen jungen Erwachsenen, die den Übergang vollzogen haben und einer ersten Erwerbstätigkeit nachgehen, haben eine Suchphase hinter sich, in der sie verschiedenen, auch berufsfremden Erwerbstätigkeiten nachgingen, erwerbslos waren oder auch einfach eine Urlaubsphase einlegten. Befristete und Teilzeitanstellungen sind zwar nicht der Normalfall, kommen aber gehäuft vor. Rund zwei Drittel der Erwerbstätigen haben den Betrieb gewechselt und etwa 13% auch den Beruf.

Trotz dieser vielfältigen Schwierigkeiten beim Übergang wird die Anpassung an die neue berufliche Situation von den jungen Erwachsenen durchschnittlich als wenig belastend erlebt (vgl. auch Kälin et al., 2000), gerade im Vergleich zum Übergang an der ersten Schwelle (von der Schule in die Berufslehre). Nur diejenigen, welche von dem beruflichen Umfeld in ein schulisches Umfeld in Form einer tertiären Ausbildung wechseln, erleben diesen Übergang durch die erhöhten Leistungsanforderungen als belastend. Im Durchschnitt blicken die Lehrabgänger/-innen positiv in ihre berufliche Zukunft. Diejenigen, die als Erwerbstätige in den Arbeitsmarkt eingetreten sind, sind nach dem Übergang mit ihrer beruflichen Situation sogar zufriedener als noch während der Lehre.

Viele Lehrabgänger/-innen nutzen den Übergang als Chance und beginnen eine weitere Ausbildung. Sie absolvieren eine tertiäre Ausbildung, eine berufliche Grundbildung oder machen teilzeitlich neben ihrer Erwerbstätigkeit eine Weiterbildung. Sowohl Personen in einer tertiären Ausbildung als auch in einer beruflichen Grundbildung verbessern damit nach dem Übergang ihre subjektive Passung zwischen ihrer Anschlusslösung und ihren Interessen bzw. Fähigkeiten. Personen, die sich während der Lehre nur in geringem Ausmass mit ihrem Beruf identifiziert haben, nutzen den Übergang vermehrt, um ihren Beruf zu wechseln.

Ob der Übergang als Chance genutzt werden kann, hängt von den strukturellen Bedingungen der Ausbildung ab. So beginnen die Lehrabgänger/-innen aus mittleren und grossen Betrieben und aus dem Bereich des Gesundheitswesens eher in eine tertiäre Ausbildung. Auf die Wahl der Anschlusslösung nach der Lehre haben die Beziehungen zu Berufsbildenden und Eltern hingegen kaum einen Einfluss.

Askriptive Merkmale wie das Geschlecht und der Migrationshintergrund spielen für die Chancen und Belastungen beim Übergang an der zweiten Schwelle kaum eine Rolle. Frauen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund erleben nicht mehr Belastungen nach dem Übergang und haben auch nicht andere Anschlusslösungen gewählt. Dies ist erstaunlich, da Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Lehre (Schwelle 1) benachteiligt sind (Häberlin et al., 2004). Allerdings sind Lehrabgänger/-innen mit Migrationshintergrund dann benachteiligt, wenn es darum geht in eine tertiäre Ausbildung zu wechseln, insbesondere wenn sie nicht Deutsch als Muttersprache haben. Es gibt ausserdem Hinweise, dass Frauen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund den Übergangsprozess als belastender erleben als junge Männer und Personen ohne familiären Migrationshintergrund. Sie machen sich mehr Sorgen um ihre berufliche Zukunft, insbesondere bezüglich Arbeitslosigkeit. Dies ist ein Anzeichen dafür, dass der Übergangsprozess Unsicherheiten ausgelöst hat, auch wenn er ihnen schliesslich gelungen ist.

Am Beispiel des Berufswechsels wurde gezeigt, dass situative Aspekte, wie das Erleben von Arbeitslosigkeit, einen Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs haben. Hier zeigt sich, dass junge Erwachsene sehr flexibel sind und sich an die ihnen gegebenen Bedingungen anpassen. Sie sind der Situation aber nicht einfach ausgeliefert, sondern ihre aktive Bewältigung hat einen wesentlichen Einfluss auf den Übergangsprozess. So konnte gezeigt werden, dass sie seltener den Beruf wechselten, wenn sie Stellensuchstrategien als wichtig erachteten. Damit eröffnet sich eine Ansatzmöglichkeit für die Unterstützung von jungen Erwachsenen bei der Bewältigung der zweiten Schwelle, indem ihre Selbstwirksamkeit in der Stellensuche gestärkt wird.

9 Diskussion: Herausforderungen

Wir haben nun zahlreiche Befunde zur Effektivität der Berufsbildung und zum Übergang in die Berufsbildung präsentiert. Im Folgenden möchten wir die beiden Themen diskutieren, so dass in Kapitel 10 einige Schlussfolgerungen gezogen werden können.

9.1 Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die duale Berufsbildung wichtige Wirkungen auf die *fachlichen und methodischen Kompetenzen* der Lernenden hat. Es zeigte sich ein starker Zuwachs der berufsbezogenen Kompetenzen vom zweiten zum dritten Lehrjahr. Sowohl Bedingungen der Berufsfachschule (wie z.B. Klassenzufriedenheit oder schulische Motivation) als auch Bedingungen im Betrieb (z.B. Kontakthäufigkeit mit Berufsbildnerin und Berufsbildner) hatten neben psychologischen und familiären Bedingungen Einfluss auf den Zuwachs der beruflichen Kompetenzen.

Weniger gross waren die Effekte der Berufsbildung erwartungsgemäss auf die schulischen Grundkompetenzen: Die Leistungsschere zwischen Gymnasium, Berufsmaturitätsschule und den untersuchten Berufen aus der dualen Berufsbildung war im 2. Ausbildungsjahr, sowohl in Deutsch als auch Mathematik, beträchtlich. Wenn wir wie Baumert und Artelt (2002) davon ausgehen, dass pro Schuljahr die Leistungszunahme rund einen Drittel Standardabweichung eines Testwertes beträgt, entsprechen die Unterschiede von zwei ganzen Standardabweichungen zwischen Gymnasium und Berufsbildung der Leistungszunahme von sechs Schuljahren! Diese grossen Unterschiede zeigen, dass Gymnasium und Berufsbildung unterschiedliche Entwicklungsmilieus sind, wobei sich die Leistungsschere bereits nach der Selektion ins 7. Schuljahr zu öffnen beginnt. Die Effekte sind dabei nicht nur auf schultypspezifische Lehrpläne zurückzuführen, sondern auch auf die unterschiedliche Unterrichtssituation, bedingt durch die spezifische Ausbildung von Lehrpersonen und die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Gymnasium bzw. Berufsbildung.

Einschränkend muss aber betont werden, dass die Förderung von schulischem Grundwissen kein zentrales Ziel in der Berufsbildung darstellt. Im Zentrum stehen Kompetenzen für die Berufsausübung (Berufswissen, Fachrechnen, berufsspezifische Kommunikationstechniken) und betriebspezifisches Wissen. Allerdings ist schulisches Grundwissen eine Voraussetzung für die Entwicklung von berufsspezifischem Wissen, es gibt möglicherweise bis zu einem gewissen Grad einen generalisierenden Effekt von Intelligenz und schulischem Grundwissen auf die Entwicklung von berufsspezifischem Wissen. Insofern gibt es zu denken, dass Lernende im 11. Schuljahr Mathematikaufgaben nicht lösen konnten, die sie am Ende des 9. Schuljahres gemäss Lehrplan lösen können sollten. Schulisches Grundwissen, welches in der Berufsausbildung nicht mehr verwendet wird, wird rasch vergessen. Die Ergebnisse weisen in die Richtung, dass schulisches Wissen nur insofern behalten wird, als es für die berufliche Tätigkeit bzw. die Ausbildung erforderlich ist und weiter gepflegt wird. Zur Entlastung kann immerhin angemerkt werden, dass der Einfluss motivationaler oder familiärer Bedingungen stärker war als derjenige der kognitiven Kompetenzen. Die Ergebnisse haben sogar gezeigt, dass günstige motivationale und familiäre Bedingungen die negativen Wirkungen niedriger intellektueller Leistungen kompensieren können.

Im Zuge der Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung werden Passerellen diskutiert, wonach Absolvierende einer dualen Berufsbildung eine Berufsmaturität erreichen können, welche sie gegebenenfalls sogar zum Zugang zu einer Universität berechtigt. Wird die Berufsbildung nicht ausschliesslich auf die Vorbereitung einer beruflichen Tätigkeit sondern als Zugang zu verschiedenen Ausbildungen im Tertiärbereich konzipiert, muss dem schulischen Grundwissen (Allgemeinbildung) mehr Bedeutung zukommen. Die vorliegenden Befunde belegen insofern einen Handlungsbedarf, als die Bildungsschere im Bereich des schulischen Grundwissens nicht zu weit auseinander driften sollte. Lernende mit Aspirationen auf Berufsmaturität und tertiäre Ausbildung sollten von Lehrbeginn an ausreichende schulische Angebote im Bereich des schulischen Grundwissens erhalten (vgl. Schlussfolgerungen).

Die Befunde zeigen, dass die hohe *Passung und Ausbildungszufriedenheit*, die frühere Schweizer Studien den Lernenden im 1. Lehrjahr attestierten (Herzog et al., 2006), bei uns im 2. Lehrjahr nicht mehr gefunden werden konnten (Kapitel 3.3). Obwohl in den beiden Studien die gleichen Items verwendet worden sind, muss man einschränkend annehmen, dass es sich um verschiedene Stichproben handelt und dass vom zweiten zum dritten Lehrjahr die Passungswahrnehmung nicht mehr weiter abnahm. Offenbar gelingt es Mittelschulen in höherem Ausmass als der dualen Berufsbildung, eine Ausbildung anzubieten, die mittelfristig den Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen entspricht. Wahrgenommene Passung und Ausbildungszufriedenheit, aber auch die intrinsische Motivation hängen nach unseren Daten neben psychologischen und familiären Bedingungen wesentlich mit den schulischen Noten, sozialen Beziehungen, Klassenklima (Zufriedenheit mit Lehrpersonen, Unterrichtsstörungen) und Zufriedenheit mit Ausbildenden zusammen.

Dies hat vielfältige Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Unsere Ergebnisse zeigen, dass eine hohe wahrgenommene Passung der Interessen und Kompetenzen der Lernenden mit ihrem Beruf die weitere Kompetenzentwicklung positiv beeinflusst. Eine hohe Ausbildungszufriedenheit begünstigt positive motivationale Voraussetzungen für einen produktiven Lernprozess und eine fruchtbare Zusammenarbeit im Betrieb und in der Berufsfachschule.

Das Besondere unseres Ansatzes besteht darin, dass der Kompetenzzuwachs nicht nur auf die Berufsbildung, sondern wesentlich auch auf Struktur- und Prozessvariablen im Familienkontext zurückgeführt werden. Beispielsweise replizierten wir frühere Befunde, dass der sozioökonomische Status einen Effekt auf die Leistungen besitzt, wobei dieser Effekt von Bildungsaspirationen von Eltern und Jugendlichen vermittelt wird. Eine detailliertere Analyse nach dem Musteransatz ergab vier Familientypen, in welchen Jugendliche beim Übergang in die Berufsbildung sehr unterschiedlich gefördert und sozialisiert werden. Es lassen sich offenbar familiäre Prozessmuster unterscheiden, welche sich im Ausmass der Förderung der Kinder unterscheiden. Dabei wurden starke Effekte nicht nur auf die schulischen Leistungen festgestellt, sondern auch auf die intrinsische Motivation, das Fähigkeitsselbstkonzept und den Berufswahlprozess. Offensichtlich gibt es substanzielle kontextübergreifende Effekte von der Familie in die Schule, die wir in der Sekundarstufe I und - etwas weniger stark - auch in der Sekundarstufe II fanden.

Unabhängig von Kompetenzentwicklung und Ausbildungszufriedenheit antizipieren die Lernenden je nach Berufsgruppen unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern (Gute Noten, grosser Einsatz, Kontakte, Beziehung zu Berufsbildende). Offenbar nehmen Jugendliche frühzeitig berufsspezifische Kriterien wahr, welche bei der Suche einer Arbeitsstelle bedeutsam sind. Wenn wir als Ziel der Berufsbildung akzeptieren, allen Jugendlichen die Kompetenzen und anderen Voraussetzungen zu vermitteln, um eine Arbeitsstelle zu finden, sind hier Ansätze für eine individualisierte Förderung in Betrieb und Berufsfachschule gegeben. Je nach Arbeitsmarktsituation und individuellem Ausbildungsstand dürften neben berufs- und betriebspezifischen Kompetenzen auch soziale Kompetenzen und soziale Beziehungen zu Berufsbildenden, anderen Mitarbeitenden und Arbeitgebenden anderer Betriebe eine Rolle spielen. Bereits wurde die hohe Bedeutung der sozialen Beziehungen für die Ausbildungszufriedenheit gezeigt. Vermutlich spielen diese auch bei der Stellensuche eine wichtige Rolle.

Die Datenlage erlaubt aber nur sehr zurückhaltend, konkrete kausale Mechanismen zu isolieren. Der Generalbefund lautet, dass Konstellationen verschiedener Variablen in gegenseitiger Interaktion günstige oder ungünstige Wirkungen auf die Entwicklung der Lernenden besitzen. Curriculare Ziele, Eingangsselektion, Merkmale des Berufs, des Betriebs und der Berufsfachschule, Familie und vor allem die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden selber unterstützen bzw. beeinträchtigen die Kompetenzentwicklung. Tendenziell entsteht der Eindruck, dass keine einzelne Variable einen überragenden Effekt besitzt, aber dass die Wirkung durch vielfältige kumulative und kompensierende Prozesse zu Stande kommt und je nach gemessenem Kriterium unterschiedlich ausfällt, so wie es für soziale Systeme typisch ist (Neuenschwander, 2005). Sowohl psychologische, als auch berufliche, schulische und familiäre Faktoren konnten den Kompetenzzuwachs vom zweiten zum dritten Lehrjahr erklären. Die Lage spitzt sich in der Berufsbildung im Vergleich zur Volksschule zu, weil vor Beginn der Berufsbildung eine nachhaltig wirksame Eingangsselektion stattgefunden hat (Aufnahmeverfahren in Berufsbildung bzw. Gymnasium, differenzielle Aufnahmekriterien zwischen Grossbetrieben und KMU), und weil die Ausbildung auf eine wichtige zusätzliche Institution, den Lehrbetrieb, aufgeteilt wird. Damit ergeben sich Koordinationsaufgaben für Berufsbildende, Berufsfachlehrpersonen, Eltern und Jugendliche.

9.2 Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung (Schwelle 1)

Den Übergang in die weiterführenden Schulen und in Berufsbildung analysierten wir zuerst exemplarisch anhand von drei Problemfeldern beim Übergang in die Sekundarstufe II. Danach wurden Unterstützungsangebote im Berufswahlprozess von Lernenden kommentiert.

(1) Ausgehend von der Ungleichheitsforschung gingen wir der Frage nach, welche Bedeutung Kompetenzen im Verhältnis zu Elternaspirationen in schulischen Selektionsentscheiden beim Übergang in die Sekundarstufe II und in die Berufsbildung besitzen (Boudon, 1974; Maaz et al., 2006). Erstmals wurden dabei Bildungsverläufe in der Schweiz über zwei Übergänge, von der Primarstufe in die Berufsbildung im Kanton Bern, vorhergesagt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Signalwirkungen von Noten und Schultyp kurzfristig wichtig sind - in Übereinstimmung mit den geltenden Selektions-

verfahren. Mittelfristig erlauben aber Kompetenzen in Deutsch, die in Leistungstests des 6. Schuljahres gemessen worden sind, bessere Vorhersagen. Unabhängig davon erlaubten auch Bildungsaspirationen der Mütter gute Vorhersagen. In 83% der Fälle traten die Kinder in den Schultyp nach dem 9. Schuljahr, den die Eltern im 6. Schuljahr vorhergesagt haben. Dieser Befund kann einerseits als Ausdruck guter diagnostischer Fähigkeiten der Mütter interpretiert werden. Andererseits tragen die Mütter auch dazu bei, dass ihre Wünsche erfüllt werden (vgl. selbsterfüllende Prophezeiungen, Seginer, 1983). In jedem Fall zeigten die Ergebnisse, dass die familiäre Unterstützung den Erfolg in schulischen Selektionsprozessen und den Bildungsverlauf neben den Schülerkompetenzen entscheidend beeinflusst (Baeriswyl et al., 2006) und dadurch zur sozialen Ungleichheit beitragen.

Wieweit dieser Befund eine soziale Ungerechtigkeit darstellt, ist eine ethische Frage. Die Befunde widerspiegeln in erster Linie die Selektionsmechanismen des Kantons Bern, in welchen Übertrittsempfehlungen auf Noten und Elternwünsche abgestützt sind. Während das meritokratische Prinzip fordert, dass allein die individuellen Kompetenzen über die Schullaufbahn entscheiden, verlangt eine demokratische, in der Elternschaft breit abgestützte Schulkonzeption die Verantwortungsübernahme von Eltern beim Kompetenzaufbau und bei Selektionsentscheiden. Die hohe Zuverlässigkeit der Vorhersage von Bildungsverläufen durch Bildungsaspirationen der Mütter stützt diese Position (vgl. auch Jürgens, 1989). Doch dürften damit Bildungsungleichheiten substantiell reproduziert oder gar verstärkt werden. Das Prinzip, wonach alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Bildungschancen haben, wird unterwandert. Vermutlich sind Schulen eher als Familien in der Lage, Bildungsungleichheiten zu nivellieren oder jedenfalls nicht zu verstärken. Zusätzlich ist zu prüfen, ob Elterntrainings von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern einen günstigen Effekt besitzen (vgl. Schlussfolgerungen).

(2) Ein anderer Zugang, den Übergang in die Sekundarstufe II zu untersuchen, liegt in der Analyse von Determinanten erwartungswidriger Übergangsmuster (Neuenschwander, 2007a). Unter welchen Bedingungen können Jugendliche das Ausbildungsniveau, das sie mit dem Abschluss der Sekundarstufe I erreicht haben, beim Übergang in die Berufsbildung nicht halten, so dass es zu einem „erwartungswidrigen Bildungsabstieg“ kommt? Erwartungswidrige Bildungsabstiege schliessen wesentlich die Jugendlichen ein, die nach dem 9. Schuljahr ihre Ausbildung nicht fortsetzen, sondern erwerbstätig werden oder einfach zu Hause sind. Sie sind von der weiteren Bildung ausgeschlossen (drop-out). Diese Frage ist im Hinblick auf die Früherkennung von Jugendlichen wichtig, die keinen S-II-Abschluss erreichen. Wenn die EDK das Ziel verfolgt, dass 95% der Jugendlichen einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erreichen, sollten möglichst viele Jugendliche nach dem 9. Schuljahr eine schulische oder berufliche Anschlusslösung anfangen und abschliessen.

Zur Klärung dieser Frage fokussierten wir nicht auf strukturelle, sondern individuelle Determinanten. Neuenschwander (2007a) zeigte, dass schulische Selbstwirksamkeitserwartungen und Werthaltungen von Jugendlichen die Vorhersage von erwartungswidrigen Bildungsabstiegen in der Sekundarschule B erlauben, aber auch im Gymnasium und in der Fachmittelschule. In der Sekundarschule A sind hingegen Noten und Geschlecht die zentralen Determinanten von erwartungswidrigen Bildungsabstiegen. Die-

ses Ergebnis konnte mit der vorliegenden Stichprobe der Kohorte 1, welche wesentlich Schülerinnen und Schüler der Sek A enthält, repliziert werden. Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Noten aus Sek A haben eine substanziell erhöhte Wahrscheinlichkeit des Bildungsabstiegs. Darüber hinaus erlaubten unsere Daten neue Analysen, die zeigen, dass ein schlechter Umgang mit Konflikten in der Familie (Familienklima) und geringe Bildungsaspirationen der Eltern ebenfalls erwartungswidrige Bildungsabstiege vorhersagen. Erwartungen der Eltern hinsichtlich des Schulabschlusses und Familienklima bilden offenbar wichtige familieninterne Hintergrundvariablen, welche erwartungswidrige Bildungsabstiege vorhersagen, aber deren Effekt durch Noten und Geschlecht vermittelt wird. Leistungsschwache Schülerinnen der Sek A brauchen offenbar besondere Ermutigung und Hilfe bei der Suche einer Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr. Dies könnte damit zusammen hängen, dass der Anteil Mädchen in Brückenjahren besonders hoch ist.

(3) Eine dritte Herausforderung beim Übergang in die Berufsbildung ist an das Selbstkonzept der Jugendlichen gestellt. Es stehen also nicht die Determinanten des Übergangs zur Debatte, sondern Folgen des Übergangs auf die Selbstkonzeptentwicklung der Jugendlichen und wie sie die Anforderungen des Übergangs bewältigen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Übergang schwache Effekte auf das globale Selbstkonzept, aber stärkere auf das fachspezifische Selbstkonzept in Mathematik besitzt (starke Abnahme beim Übergang ins Gymnasium). Marsh (1987) zeigte, dass das fachliche Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern vom Leistungsniveau der Bezugsgruppe abhängt. Damit übereinstimmend zeigten unsere Daten, dass beim Übergang in eine Gymnasialklasse die Lernenden in eine leistungsstarke Bezugsgruppe wechselten, so dass das Fähigkeits-selbstkonzept in Mathematik sinkt, während beim Übergang in ein Brückenangebot die Fähigkeitsselbstkonzepte stabil bleiben. Zusammenfassend scheinen die sozialen Herausforderungen des Übergangs (Veränderung der Freundschaftsbeziehungen, neuer Tagesrhythmus, vgl. Eder, 1989) keine Effekte auf das Selbstkonzept der Jugendlichen zu besitzen, die höheren Leistungsanforderungen nach dem Übergang können aber fachliche Selbstkonzepte bedrohen, was wir am Beispiel des Selbstkonzepts in Mathematik zeigten.

Befunde zu den Zürcher Berufsfachschulen: Besonders für den Kanton Zürich diskutierten wir zudem Schwierigkeiten im Berufswahlprozess von Jugendlichen. Während mit dem Begriff Übergang die Ausbildungs- bzw. Kontextperspektive eingenommen wird, wird mit dem Begriff Berufswahl die Perspektive des aktiv seinen Lebensweg gestaltenden Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I eingenommen. Dabei meinen wir nicht - wie der Begriff Berufswahl suggerieren könnte - dass die Berufswahl ausschliesslich eine Leistung der Jugendlichen darstellt. Vielmehr gehen wir mit Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl und Witzel (1987) davon aus, dass Berufswahl auf einer intensiven beruflichen Exploration, aber in enger Abstimmung mit Anforderungen und Angeboten im Ausbildungs- bzw. Lehrstellenmarkt basiert. Jugendliche können zwar berufliche Optionen entwickeln, sie müssen aber ein Aufnahmeverfahren erfolgreich durchlaufen, um in eine Anschlusslösung aufgenommen zu werden.

Auf der institutionellen Ebene stellt sich die Herausforderung, dass der Zeitpunkt der Berufswahl in der Schweiz im internationalen Vergleich sehr früh angesiedelt ist. Jugendliche müssen bereits im Laufe des 8. Schuljahres berufliche Optionen sondieren, in

England und USA sind entsprechende Prozesse zwei Jahre später anstehend, in Deutschland etwa ein Jahr später (Beinke, 2000). Diese Schwierigkeit erhält aufgrund der nach wie vor bestehenden Lehrstellenknappheit verstärkt. Wie die Statistik des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes Zürich zeigt, ist die Halbwertszeit der Vergabe von Lehrstellen bei zahlreichen Lehrstellen nach wie vor sehr kurz und beträgt nur 1-2 Monate (z.B. Pharmaassistent/-in, Fachangestellte Gesundheit). Die Lehrstellenvergabe verkürzt sich damit formal auf eine sehr kurze Zeit bzw. das Auswahlverfahren wird auf das 8. Schuljahr vor verschoben. Je früher Jugendliche die Lehrstelle suchen, desto besser sind ihre Lehrstellenchancen. Ein zweiter Aspekt dieses Timing-Problems liegt in der Normierung des Übergangszeitpunktes. Manche Jugendliche können sich früh für eine Anschlusslösung entschliessen, bei anderen Jugendlichen ist der Berufswahlprozess hingegen verzögert. Gleichwohl ist der Übergangszeitpunkt am Ende des 9. Schuljahres normiert und für alle Jugendlichen gleichzeitig. So wie über eine Flexibilisierung der Einschulung nachgedacht wird (Basisstufe), müsste auch eine Flexibilisierung des Schulaustritts reflektiert werden (vgl. Schlussfolgerungen).

In diesem Zusammenhang erhalten die Brückenangebote Rechtfertigung, nämlich als Angebot für Jugendliche, deren Berufswahlprozess verzögert ist (vgl. auch Neuenchwander & Bleisch, 2003). Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass viele Jugendliche in Ermangelung einer Lehrstelle in ein Brückenangebot ausweichen. Damit verzögert sich ihre Ausbildung und es entstehen erhebliche Bildungskosten. Brückenangebote sind prinzipiell ungeeignet, Jugendliche ohne Lehrstelle aufzufangen. Kantonale und nationale Anstrengungen zur Schaffung zusätzlicher Lehrstellen bzw. Ausbildungsmöglichkeiten sind weiterhin erforderlich (vgl. Schlussfolgerungen).

Ein anderer Punkt ist die institutionelle Berufswahlunterstützung in Schule und BIZ. Eine Mehrheit (74%) der Jugendlichen bejaht eine Unterstützung der Lehrperson im 9. Schuljahr. Die Qualität der Unterstützung durch Lehrpersonen wird rückblickend als gut bewertet. Die Eltern geben an, über die Anschlusslösungen nach dem 9. Schuljahr gut informiert zu sein.

Demgegenüber wird die Beratung im Berufsinformationszentrum (BIZ) als mittelmässig bewertet. Mangels präziser Daten zu diesem Ergebnis bleibt die Interpretation spekulativ. Möglicherweise sind die berufsrelevanten Informationen aus dem BIZ für Jugendliche abstrakt, so dass sie sich primär auf konkrete Erfahrungen aus Schnupperlehren beziehen. Oder sie beurteilen die Informationen als zu wenig auf ihre individuelle Situation zugeschnitten. Hier besteht Handlungsbedarf (vgl. Schlussfolgerungen).

9.3 Übergänge nach der Berufslehre (Schwelle 2)

Der Übergang an der zweiten Schwelle ist für junge Erwachsene eine Herausforderung. Nach dem Ende der Berufslehre sind sie mit der Unsicherheit konfrontiert, wie es weiter gehen soll. Sie werden mit dem Risiko von Arbeitslosigkeit konfrontiert. Rund 20% haben den Übergang drei Viertel Jahre nach Lehrabschluss noch nicht geschafft, sondern sind in einer Zwischenlösung. Auch viele derjenigen in einer Erwerbstätigkeit haben eine Suchphase mit unterschiedlichen Tätigkeiten, Urlauben oder Erwerbslosigkeit hinter sich. Viele der Erwerbstätigen (rund 65%) haben einen Betriebswechsel vollzogen und ein bedeutender Anteil von ca. 13% hat den Beruf gewechselt. In der ersten Anstellung

sind ausserdem teilzeit- und befristete Anstellungen keine Seltenheit, betroffen davon sind je ca. 16% der Lehrabgänger/-innen.

In dieser Situation sind die jungen Erwachsenen sehr anpassungsfähig und flexibel. Die Anpassung an die neue Anschlusslösung gelingt ihnen im Durchschnitt gut und sie nehmen nur wenig Belastung wahr. Nach erlebten Phasen von Arbeitslosigkeit sind die Lehrabgänger/-innen häufiger bereit, ihren Beruf zu wechseln. Wenn sie allerdings im letzten Lehrjahr glaubten mit Stellensuchstrategien ihrer Arbeitsmarktchancen verbessern zu können, dann wechselten sie seltener den Beruf. Es ist demzufolge sehr wichtig, dass Berufslernende auf die Bewältigung des Übergangs nach der Berufslehre vorbereitet werden und Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglicht, eine Laufbahnplanung vorzunehmen. Das bedeutet, dass sie ihre aktuelle berufliche Situation reflektieren, sich über berufliche Möglichkeiten informieren und ihr Vorgehen planen können. Damit übernehmen sie eine aktive Rolle bei der Planung ihrer Berufslaufbahn und entwickeln ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Damit ist die Überzeugung gemeint, im Hinblick auf ein Ziel Handlungen erfolgreich ausführen zu können (Bandura, 1997).

Das Risiko arbeitslos zu werden, ist bei Berufslernenden erhöht, die eine geringe Passung zwischen der Berufslehre und den eigenen Interessen, resp. Fähigkeiten wahrnehmen, sowie eine geringe Leistungsmotivation im Sinn von Bildungswerten und -erwartungen haben. Junge Erwachsene, die sich weniger mit ihrem Beruf identifizieren, sind schneller bereit, ihren Beruf zu wechseln. Um Schwierigkeiten beim Übergang nach der Berufslehre zu mindern, ist es deshalb wichtig, dass Lernende eine positive Einstellung zu ihrer Ausbildung und insbesondere ihrem Beruf entwickeln. Darauf haben einerseits die Lernenden selber Einfluss, indem sie ihre berufliche Laufbahn planen und so eine zu ihren Interessen und Fähigkeiten passende Erwerbstätigkeit finden. Sie sind aber auch auf soziale Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen, wie die Eltern, angewiesen. Daneben darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Gestaltung der Ausbildung im Betrieb einen wesentlichen Einfluss hat (Neuenschwander, 2010). Wir erachten es ausserdem als sinnvoll, wenn die Berufsfachschule, eventuell in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung, die Lernenden auf die Bewältigung des Übergangs vorbereitet (siehe Schlussfolgerungen in Kapitel 10).

Zwischenlösungen nach der Lehre sind ein bisher kaum beachtetes Phänomen, obwohl sie relativ häufig vorkommen (ca. 20% der Lehrabgänger/-innen haben diese Anschlusslösung). Von einzelnen werden Zwischenlösungen gewählt, z.B. als Erholungsmöglichkeit von der anstrengenden Ausbildungszeit, und sind insofern positiv zu werten. Meistens werden Zwischenlösungen aber aufgrund von Stellensuchschwierigkeiten angetreten, als eine aktive Strategie der jungen Erwachsenen zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Personen in einer Zwischenlösung berichteten über mehr Schwierigkeiten in ihrer beruflichen Sozialisation, waren aber nicht unzufrieden mit ihrer Ausbildung. Der Wert von Ausbildung und Arbeit nimmt für sie nach dem Übergang sogar noch zu und diese jungen Erwachsenen blicken optimistisch in ihre berufliche Zukunft. Die Zwischenlösung selber wird eher negativ erlebt: Die Lehrabgänger/-innen sind unzufrieden mit dieser Anschlusslösung und beurteilen sie als weniger passend zu ihren Interessen und Fähigkeiten als Personen in anderen Anschlusslösungen. Die Zwischenlösung kann in der Regel nicht als Weiterqualifizierung genutzt werden. So werden die Leistungsansprüche der Anschlusslösung von Personen in Zwischenlösungen als geringer beurteilt

als von Erwerbstätigen oder Personen in einer Ausbildung. Zwischenlösungen nach der Lehre sollten also eher kritisch bewertet werden, als Ausdruck von Stellensuchschwierigkeiten. Aus Sicht der jungen Erwachsenen stellen sie aber eine aktive und sinnvolle Strategie dar, wie kurzfristig auf (drohende) Arbeitslosigkeit reagiert wird. Da eine Zwischenlösung nur als zeitliche Überbrückung dient und nicht zur Qualifizierung der Lehrabgänger/-innen beiträgt, ist es wichtig, dass die Zwischenlösung von den jungen Erwachsenen optimal für die Stellensuche und Laufbahnplanung genutzt werden kann.

Ein überraschend hoher Anteil der Berufslernenden (von ca. 10%) ist nach dem Übergang in einer beruflichen Grundbildung. Dabei muss offen bleiben, ob diese immer noch in der Berufslehre sind, weil sie die Abschlussprüfung nicht bestanden haben und das letzte Lehrjahr wiederholen, oder ob sie eine neue Berufslehre oder Zusatzausbildung begonnen haben. Letztere sind sinnvoll, wenn sie die Chancen im Arbeitsmarkt erhöhen. Doch könnten zusätzliche Berufslehren auch als Anzeichen für Fehlallokationen bei der ersten Schwelle interpretiert werden, oder als ein Zeichen für eine zu grosse Spezialisierung der Berufslehre. Solche Überlegungen müssen aber im Moment auf Grund der Datenlage spekulativ bleiben.

Der Übergang in eine neue berufliche Grundbildung kann eine Chance sein, ebenso wie der Beginn einer tertiären Ausbildung. Junge Erwachsene, die eine solche Chance packen, sind mit der aktuellen Anschlusslösung zufriedener als mit ihrer Berufslehre, und sie nehmen eine noch grössere Passung zu ihren Interessen und Fähigkeiten wahr. Von den Erwerbstätigen hatten je 13% bereits wieder mit einer Teilzeitweiterbildung begonnen oder einen Berufswechsel vorgenommen. Für die Erwerbstätigen hat ausserdem ein Statuswechsel von Lernenden zu Berufsfachpersonen stattgefunden, und sie sind nach dem Übergang im Durchschnitt zufriedener mit ihrer aktuellen beruflichen Situation als in der Berufslehre.

Welche Anschlusslösung (Erwerbstätigkeit, tertiäre Ausbildung, berufliche Grundbildung oder Zwischenlösung) von den jungen Erwachsenen gewählt wird, hängt von den strukturellen Bedingungen des jeweiligen Berufes ab. So ist die Wahrscheinlichkeit, mit einer tertiären Ausbildung zu beginnen, bei Lehrabgänger/-innen aus mittleren und grossen Ausbildungsbetrieben und aus Berufen des Gesundheitswesens erhöht. Wahrscheinlich besteht bei solchen Betrieben ein grösserer Bedarf an tertiär ausgebildetem Berufsnachwuchs und wird entsprechend gefördert. Ausserdem haben Lernende in solchen Betrieben eher Rollenmodelle für Berufe auf tertiärem Niveau.

Askriptive Merkmale haben auf die Wahl der Anschlusslösung kaum einen Einfluss. Im Gegensatz zum Übergang von der Schule in die Berufslehre (Häberlin et al., 2004) finden sich kaum Hinweise, dass Frauen und Personen mit Migrationshintergrund benachteiligt sind, weder in Bezug auf die gewählte Anschlusslösung noch auf Belastungen bei der Übergangsbewältigung. Allerdings machen sich beide Gruppen mehr Sorgen um ihre berufliche Zukunft, insbesondere um die Stellensicherheit. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass der Übergangsprozess von ihnen als schwieriger erlebt wurde.

Schulische Kompetenzen, insbesondere sprachliche, spielen eine wichtige Rolle beim Entscheid, mit einer tertiären Ausbildung zu beginnen. Dementsprechend sind Personen in einer tertiären Ausbildung nach dem Übergang erhöhten Belastungen durch die höheren schulischen Leistungsanforderungen ausgesetzt. Beim Verbleib im Wirtschaftssys-

tem sind die Belastungen durch die neuen Leistungsanforderungen hingegen gering. Entsprechend differenzieren schulische oder berufliche Kompetenzen auch nicht zwischen denjenigen, die den Übergang in die Erwerbstätigkeit erfolgreich bewältigen und den Personen, die arbeitslos werden, respektive eine Zwischenlösung absolvieren. Ebenso haben schulische oder berufliche Kompetenzen keinen Einfluss darauf, ob Erwerbstätige mit einer Weiterbildung begonnen haben. Hier spielen vielmehr die persönlichen Einstellungen und sozialen Ressourcen der Lernenden eine Rolle.

Am Beispiel des Übergangs in die tertiäre Bildung konnte ausserdem gezeigt werden, dass die Umsetzung von Bildungsentscheidungen immer auch durch psychische Belastungen in Form von kritischen Lebensereignissen beeinflusst werden. Der Zufall und der lebensweltliche Kontext spielt demnach eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Durch den familiären sozioökonomischen Status haben Eltern einen indirekten Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit in eine tertiäre Ausbildung. Eltern sind auch für junge Erwachsene eine wichtige soziale Ressource. Wenn diese fehlt, erleben Lehrgänger/-innen nach dem Übergang eher Phasen von Arbeitslosigkeit. Die Eltern haben allerdings für die Wahl der unterschiedlichen Anschlusslösung nach der Berufslehre keinen nachweisbaren Einfluss. Das kann so verstanden werden, dass die Eltern für die Übergangsbewältigung wichtig sind, egal, ob die jungen Erwachsenen eine neue Ausbildung beginnen wollen, in eine erste Erwerbstätigkeit einsteigen oder eine Zwischenlösung absolvieren.

10 Schlussfolgerungen und Massnahmen

Zuletzt sollen einige Schlussfolgerungen gezogen und Massnahmen vorgeschlagen werden. Sie beziehen sich zuerst auf Ergebnisse zur Effektivität der Berufsbildung, danach zum Übergang in weiterführende Schulen und die Berufsbildung (Schwelle 1), sowie auf den Übergang nach der Berufslehre (Schwelle 2).

10.1 Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung

Aus den vielfältigen Ergebnissen und aus einschlägiger Forschungsliteratur werden Empfehlungen abgeleitet, um die Wirksamkeit der Berufsbildung zu erhöhen.

1. Individualisierung in der Berufslehre

Die Individualisierung der Ausbildung sollte in Berufsfachschule und Betrieb ausgebaut werden, um die individuellen Lernbedürfnisse noch spezifischer erreichen zu können. Berufslernende mit individuellen Leistungsdefiziten in der Berufsfachschule kann mit Nachhilfestunden und Zusatzunterricht geholfen werden, so dass der schulische Lernprozess unterstützt und die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Lehrabschlussprüfung erhöht werden kann.

2. Interaktionen mit Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern sowie Mitarbeitenden

Die Interaktionen zwischen der Berufsbildnerin, dem Berufsbildner und den Lernenden beeinflussen nicht nur zentral die Ausbildungszufriedenheit der Lernenden, sondern auch die Kompetenzentwicklung. Im Rahmen der Qualitätssicherung erachten wir es als Aufgabe der betrieblichen Ausbildung, dass solche Interaktionen auf qualitativ hohem Niveau stattfinden.

3. Zufriedenheit mit der schulischen Situation

Die Zufriedenheit mit der Berufsfachschule, mit der Lehrperson und mit dem Klassenklima (Unterrichtsstörungen) ist wichtig für die allgemeine Berufs- und Ausbildungszufriedenheit. Ein positives Schul- und Unterrichtsklima begünstigt auch in der Berufsbildung Lernprozesse und steigert den Lernerfolg. Eine effektive Qualitätssicherung sollte daher die Arbeit an einem positiven Klima an Schulen, im Unterricht und in Betrieben einschliessen.

4. Schulisches Grundwissen sichern

Die erheblichen Unterschiede im Bereich des schulischen Grundwissens zwischen Lernenden in Berufsbildung, Berufsmaturitätsschule und Gymnasium belegen einen Handlungsbedarf im Bereich der Allgemeinbildung. Neben berufsspezifischen Kompetenzen ist in der Berufsfachschule das schulische Grundwissen zu sichern und zu erhalten, denn dieses trägt zur Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen bei.

Ausserdem ist schulisches Grundwissen im Hinblick auf tertiäre Anschlusslösungen nach Abschluss der Berufslehre wichtig. So konnten wir zeigen, dass gute Deutschtestleistungen beim Übergang in eine tertiäre Ausbildung entscheidend sind. In der Ausgestaltung des Curriculums der Berufsmaturitätsschule sollte dies berücksichtigt werden.

5. Elterninformation und Elternkooperation

Auch in der Berufsbildung beeinflussen Eltern die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder nachweislich - trotz fortgeschrittener Elternablösung. Wir finden auch in diesem Alter vergleichsweise starke Effekte auf die Leistungen in Mathematik und Deutsch. Eltern sind daher über ihren Einfluss zu informieren. Eltern sollten von Lehrkräften in Berufsfachschule und von Berufsbildenden bei Bedarf angeleitet werden, wie sie ihre Kinder unterstützen können, ohne die Autonomieentwicklung der Jugendlichen einzuschränken.

Hilfreich dürften hohe Bildungsaspirationen der Eltern kombiniert mit emotionaler Unterstützung sein, sowie hohes Interesse der Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder. Weniger wichtig sind didaktische Massnahmen, wie Eltern ihre Kinder direkt instruieren. Vielmehr können Eltern die Einstellungen und Motivationslagen ihrer Kinder durch unterstützende Beziehungen positiv beeinflussen.

6. Medienkonsum von Jugendlichen reduzieren

Die Daten zeigen deutliche negative Korrelationen zwischen der Häufigkeit von Fernsehkonsum bzw. PC-Spielen und schulischen Leistungen. Lehrkräfte, Berufsbildende, Eltern und Jugendliche sind auf diese Zusammenhänge hinzuweisen. Behörden sollten Interventionen zu einem reflektierten Umgang mit Medienkonsum unterstützen (z.B. Bildschirmfreie Woche, Beratungsangebote für Eltern oder Lehrpersonen, Präventionsprojekte zur Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen bei Jugendlichen) und es sollten genügend attraktive organisierte Freizeitangebote für Jugendliche vorhanden sein, die eine Alternative zum TV-Konsum und PC Spielen darstellen. Um eine Verfestigung von negativen Verhaltensmustern zum Medienkonsum zu verhindern, ist eine frühzeitige Prävention bei jüngeren Kindern empfehlenswert.

10.2 Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung

Die EDK hat eine Liste von Massnahmen publiziert, um den Übergang in die Berufsbildung zu optimieren. Ebenso wird auf das Case management Berufsbildung verwiesen, welches wir im Prinzip unterstützen, aber in der konkreten Gestaltung evaluiert werden muss. Gestützt auf die vorliegenden Ergebnisse und die Literatur sind folgende Massnahmen besonders angezeigt.

1. Lehrstellen schaffen

Die Bemühungen, die Zahl freier Lehrstellen zu erhöhen, müssen fortgesetzt bzw. intensiviert werden, insbesondere in Berufsfeldern mit grossem Angebot an Arbeitsplätzen.

Z.B. sind noch immer Gespräche mit Arbeitgeberverbänden sinnvoll, um die Betriebe zur Schaffung von Lehrstellen zu motivieren.

Allerdings darf nicht auf Kontrollen zur Qualitätssicherung in Betrieben und Berufsfachschulen verzichtet werden, um die Qualität der vorhandenen Lehrstellen zu sichern, auch wenn sich die Empfehlungen, Lehrstellen zu schaffen und gleichzeitig die Qualität der Ausbildung zu kontrollieren, konkurrenzieren können.

2. Timing

Der Zeitpunkt der Lehrvertragsunterzeichnung sollte auf den Frühling des 9. Schuljahres verschoben werden, so dass Jugendliche, deren Berufswahlprozess verzögert ist, bessere Chancen haben. Entsprechende Richtlinien / Empfehlungen sollten den Betrieben vorgelegt werden.

3. Flexibilisierung des Zeitpunkts der Ausschulung

Es sind im Zuge der Diskussion um die Reorganisation des 9. Schuljahres und der 10. Schuljahre Konzepte zur Flexibilisierung der Ausschulung zu diskutieren. Dazu gehört eine höhere innere Differenzierung im 9. Schuljahr je nach geplanter Anschlusslösung, um Motivationsprobleme der Schülerinnen und Schüler aufzufangen. Brückenangebote sollten möglichst auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnitten werden, so dass ein möglichst vielfältiges Angebot geschaffen werden kann. Allerdings braucht es zentrale Koordinationsstellen, die zum Beispiel in der Berufsberatung oder im MBA angesiedelt werden könnten.

4. BIZ-Beratung optimieren

Die Berufswahlangebote in den Berufsbildungszentren können offenbar noch spezifischer auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet werden. Entsprechende Bedürfnisabklärungen bei Jugendlichen könnten Hilfen zur Optimierung der Angebote geben.

Angesichts der begrenzten finanziellen Ressourcen von Berufsberatungen ist zu überlegen, ob sich die Berufsberatung verstärkt auf Jugendliche konzentrieren sollte, deren Berufswahlprozess offensichtlich verzögert ist und deren Wahrscheinlichkeit erhöht ist, in eine Risikosituation zu geraten. Eine Checkliste zur Früherkennung gefährdeter Jugendlicher schlugen Herzog et al. (2006) vor. Eine intensivere Beratung und Begleitung dieser Jugendlichen könnte deren Chancen im Lehrstellen- und Ausbildungsmarkt erhöhen und der Berufsberatung höhere Effektivität zuweisen.

5. Interventionen bei gefährdeten Jugendlichen mit bildungskritischen Einstellungen

Die Ergebnisse zu erwartungswidrigen Bildungsabstiegen verweisen in der Sek A-Stufe auf die Bedeutung von Noten und Geschlecht und auf bildungskritische Einstellungen in der Sek B-Stufe. Einerseits um Motivationsproblemen im 9. Schuljahr, aber auch um erwartungswidrige Bildungsabstiege vorzubeugen, empfehlen wir eine Intervention bei

gefährdeten Jugendlichen am Anfang des 8. Schuljahres in Kleingruppen. Berufsberatungsstellen oder Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sollten die Berufswahlstrategien und Einstellungen von gefährdeten Jugendlichen thematisieren und Möglichkeiten zur Reflexion herstellen. Im Berufswahlprozess günstig sind Flexibilität bei Misserfolg, hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Hartnäckigkeit, intensiv suchen, gute Kenntnisse der Berufsfelder. Es ist hilfreich, wenn gefährdete Jugendliche bereits früh Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln können, z.B. durch Schnupperlehren, Betriebspraktika oder Wochenplätzen (vgl. entsprechende Projekte wie LIFT, Rent-a-Stift, aber auch Mentoring-Programme, wie sie in verschiedenen Kantonen entwickelt werden).

6. Signalwirkung der Zeugnisse stärken

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Signalwirkung von Kompetenzen die Chancen im Lehrstellenmarkt bestimmt. Sekundäre Disparitäten können reduziert werden, wenn die schulischen Kompetenzen aufgrund von Vergleichsarbeiten gemessen und klar und gut nachvollziehbar dargestellt sind. Mit klaren Botschaften dürften privat organisierte Selektionsverfahren (multicheck, basic check), welche schulische Selektionsprozesse unterlaufen, wieder an Bedeutung verlieren und die Schule ihre Selektionsfunktion behalten. Die schulischen Zeugnisse des 8. und 9. Schuljahres sollten daher so gestaltet werden, dass einerseits der individuelle Leistungsfortschritt sichtbar wird, andererseits die individuellen Kompetenzen der Lernenden im sozialen Vergleich von Berufsbildenden sofort erkannt werden können. Grundlage für diese Kompetenzbewertungen könnten reliable Leistungstests (statt traditionelle Noten) bieten, die über grössere Stichproben ge-eicht worden sind.

Darüber hinaus belegt eine eigene Befragung von Berufsbildenden zur Vergabe von Lehrstellen (Neuenschwander & Wismer, 2010), dass Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Höflichkeit, gepflegtes Aussehen usw.) sowie wenige unentschuldigte Absenzen im Zeugnis als entscheidend bewertet werden. Jugendliche mit sozialen Verhaltensauffälligkeiten sind deutlich benachteiligt. Soll das Schulzeugnis im Lehrstellenmarkt seine Bedeutung behalten bzw. gar an Bedeutung gewinnen, empfehlen wir, entsprechende Angaben im Zeugnis aufzunehmen und die dafür erforderlichen Kompetenzen in der Schule zu fördern.

10.3 Übergang von der Berufslehre in die erste Erwerbstätigkeit resp. eine weitere Ausbildung

Im Gegensatz zum Übergang an der ersten Schwelle, von der Schule in die Berufsausbildung, hat der zweite Übergang, von der Berufslehre in die erste Erwerbstätigkeit, bisher weniger Aufmerksamkeit erhalten. Für junge Erwachsene ist aber auch dieser Übergang eine grosse Herausforderung. Aus unseren Ergebnissen und der einschlägigen Forschungsliteratur werden hier Empfehlungen abgeleitet, wie auch dieser Übergang optimiert werden könnte.

1. Berufliche Laufbahnplanung während der Berufslehre

Unsere Ergebnisse zeigen, dass eine mangelnde Passungswahrnehmung zwischen dem Beruf und den eigenen Interessen resp. Fähigkeiten ein Risikofaktor für Arbeitslosigkeit von Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger ist. Deshalb erachten wir es als wichtig, dass sich Lernende möglichst früh mit ihrer beruflichen Situation auseinandersetzen und ihre weitere berufliche Laufbahn planen. Wir empfehlen deshalb, dass die berufliche Laufbahnplanung im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts in den Berufsfachschulen (ev. auch in Zusammenarbeit mit der Berufs- & Laufbahnberatung) für alle Lernende intensiviert wird. Einerseits soll damit die Bewältigung des Übergangs für die Lernenden vorbereitet werden, andererseits sollen sie Kompetenzen erwerben, die sie zu einer aktiven Laufbahnplanung für ihr weiteres Berufsleben befähigen. Dies umfasst eine Anleitung zu einer persönlichen, beruflichen Standortbestimmung (Reflexion der eigenen Interessen, Kompetenzen und Wünsche), Sammeln von Informationen über vielfältige berufliche Möglichkeiten nach der Lehre und Vermittlung von Stellensuchstrategien¹⁷. Um eine präventive Wirkung zu erhöhen (auch im Hinblick auf Motivationsprobleme und Lehrabbrüche), sollte dies nicht erst gegen Ende der Lehre, sondern wiederkehrend während der ganzen Berufslehrezeit behandelt werden. Bei gefährdeten Lernenden sollte ausserdem eine intensive individuelle Unterstützung durch die Berufs-/Laufbahnberatung oder durch eine Mentorin oder einen Mentor eingeleitet werden.

2. Case management während der Lehre und beim Übergang

Wir konnten zeigen, dass der Übergang an der zweiten Schwelle für die jungen Erwachsenen eine Herausforderung darstellt. Die meisten jungen Erwachsenen bewältigen diese Entwicklungsaufgabe gut, allerdings besteht bei gefährdeten Lernenden das Risiko, dass sie keine ausbildungsadäquate Stelle finden oder arbeitslos werden. Deshalb erachten wir es als wichtig, dass das Case Management Berufsbildung nicht mit dem Finden einer Lehrstelle aufhört, sondern die Jugendlichen während ihrer Lehre und beim Übergang an der zweiten Schwelle weiterhin bei Bedarf begleitet und die Massnahmen koordiniert werden. Denn erst mit dem Einstieg in die erste Arbeitstätigkeit ist der Übergang vollzogen, und nicht bereits mit der Lehrabschlussprüfung. Ausserdem sollten diejenigen Jugendliche frühzeitig Unterstützung erhalten, bei denen während der Lehre Schwierigkeiten, wie soziale Konflikte oder Motivationsprobleme, auftreten.

Da wir zeigen konnten, dass auch bei jungen Erwachsenen die Eltern immer noch eine sehr wichtig soziale Ressource sind, sollten die Eltern in die Unterstützungsmassnahmen miteinbezogen werden.

3. Massnahmen zur Verminderung von Arbeitslosigkeit nach der zweiten Schwelle

Bisher wurde in der Schweiz vor allem über den Übergang von der Schule in die Berufsbildung diskutiert und Massnahmen implementiert. Dabei wurde der Übergang an der zweiten Schwelle vergleichsweise vernachlässigt. Die Diskussion zur Jugendarbeitslosigkeit wurde vor allem in der Perspektive von Konjunktur- und Arbeitsmarktfaktoren

¹⁷ Für eine Sammlung bestehender Projekte, siehe <http://www.getjobnow.ch>

geführt. In Fortsetzung dazu empfehlen wir deshalb folgende Massnahmen zur Verminderung von Arbeitslosigkeit:

- Wenn Ausbildungsbetriebe ihre Lernenden nach Lehrabschluss nicht unbefristet anstellen können, sollten sie ermutigt werden, die jungen stellenlosen Erwachsenen als zeitliche *Überbrückung bei der Stellensuche befristet anzustellen*. Ähnlich wie bei Praktika der Arbeitslosenversicherung könnten die Lehrabgänger/-innen auf ihrem Beruf arbeiten, während sie gleichzeitig intensiv nach einer Stelle suchen. Die Behörden sollten mehr Betriebe durch persönliche Kontakte motivieren oder allenfalls auch finanzielle Anreize bieten, z.B. mit Geldern der Arbeitslosenversicherungen für eine Überbrückung im Lehrbetrieb.
- Schaffung einer zentralen *kantonalen Anlaufstelle für Betriebe und junge Erwachsene* zur Verminderung von Jugendarbeitslosigkeit. Die Anlaufstelle koordiniert Massnahmen zur Verminderung von Jugendarbeitslosigkeit spezifisch für junge Erwachsene, sie stellt Kontakte zu Betrieben her und vermittelt Lehrabgänger/-innen an Betriebe. Dabei müsste darauf geachtet werden, dass diese Aktivitäten mit derjenigen der Arbeitslosenversicherung koordiniert werden, wenn sie auch aufgrund der besonderen Situation der jungen Stellensuchenden davon klar zu trennen sind. Beispielsweise hat der Kanton Basel-Landschaft gute Erfahrungen mit einem solchen Jugendarbeitslosigkeits-Koordinator der Volkswirtschafts- und Gesundheitsdirektion gemacht.
- Förderung von *Mentoring-Programmen für Lehrabgänger/-innen*. Die Mentorinnen und Mentoren sind erfahrene Berufsleute, welche ihr berufliches Netzwerk zugunsten der jungen Erwachsenen nutzen und die jungen Erwachsenen in der Stellensuche coachen und emotional unterstützen. Zwei Beispiele für solche Projekte sind "Jobcaddie" der Schweizerischen Gemeinnützige Gemeinschaft (<http://www.jobcaddie.ch>) oder das Projekt "Tandem 18 plus" des Amtes für Arbeit des Kantons St. Gallen (http://www.tandem-sg.ch/18_plus).
- Schaffung von *Auffangprogrammen* als Notlösung für von Arbeitslosigkeit betroffene Lehrabgänger/-innen, wie Praktika oder Übungsfirmen. Auffangprogramme geben jungen Erwachsenen eine soziale Struktur und ihre Fachkompetenz wird erhalten, während sie gleichzeitig Zeit für die Stellensuche gewinnen. Die jungen Erwachsenen müssen nicht untätig und frustriert zu Hause sein. Idealerweise sollten solche Angebote die Selbst- und Sozialkompetenz der jungen Erwachsenen fördern und das Selbstvertrauen erhalten. Da die jungen Erwachsenen bereits über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, müssen sich solche Praktika von denjenigen für Schul- bzw. Hochschulabgänger/-innen ohne Berufserfahrung unterscheiden. Z.B. könnten sie auch an der Praktikumsbetreuung von ausbildungslosen Schulabgänger/-innen beteiligt werden oder im Rahmen von Übungsfirmen in neuen Bereichen arbeiten oder Leitungsfunktionen übernehmen etc. Solche Auffangprogramme müssen aber bezüglich Missbrauchs durch Betriebe überwacht werden. Denn Betriebe sollten nicht auf diesem Weg frisch ausgebildete Arbeitsuchende zu einem Dumpinglohn einstellen können.

4. Förderung von Chancengleichheit beim Übergang von der Berufslehre in eine tertiäre Ausbildung

Obwohl durch die Fachhochschulen die Chancengleichheit im Zugang zu einer tertiären Ausbildung im Vergleich zu den Universitäten erhöht wird, konnten wir zeigen, dass der familiäre sozioökonomische Status immer noch einen Einfluss auf den Übergang in eine tertiäre Ausbildung nach der Berufslehre hat. Falls die Chancengleichheit beim Zugang zu einer tertiären Ausbildung erhöht werden soll, ist es wichtig, dass es genügend Stipendien gibt, dass die Studiengebühren nicht erhöht werden, und dass weiterhin ein Teilzeitstudium für alle Studienrichtungen möglich bleibt. Wir erachten es ausserdem als hilfreich, wenn Bezugspersonen von Berufslernenden (wie z.B. Berufsfachschullehrpersonen, Berufsberatende) um den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in eine tertiäre Ausbildung wissen. Dieses Bewusstsein erlaubt es ihnen Berufslernende aus einer tieferen sozialen Schicht zu einem solchen Schritt zu ermutigen und gezielter über diese Möglichkeit zu informieren.

5. Anzahl der Berufslehren reduzieren

Ein wichtiges Ziel der Berufsbildung besteht darin, die Lernenden auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, so dass möglichst alle Jugendlichen nach Lehrabschluss eine Arbeitsstelle erhalten. Das Ziel dürfte eher erreicht werden, wenn die Berufsbildung nicht auf einen engen Beruf vorbereitet, sondern auf ein breites Berufsfeld; d.h. der Spezialisierung der Berufsausbildung sollte entgegengewirkt werden. Konkret sollte die Zahl der Berufslehren reduziert werden, so dass sich die Lernenden für ein Berufsfeld, nicht für einen eng umschriebenen Beruf qualifizieren.

11 Zusammenfassung

Die Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung bildet ein Teilprojekt des Forschungsprojekts Familie-Schule-Beruf FASE B, welches finanziert vom Schweizerischen Nationalfond und von der Bildungsdirektion Zürich die Sozialisation in der Schule/Ausbildung, in der Familie und im Beruf beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben international vergleichend untersucht. Kern dieses Schlussberichts der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung bildeten drei Hauptfragen:

1. Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung

Wir untersuchten Leistungen und Kompetenzen der Lernenden hinsichtlich schulischer, betrieblicher und familiärer Erklärungsfaktoren. Zuerst wurden Sozialisationsprozesse in der Familie evaluiert und wie sie die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Lernenden beim Übergang in die Berufsbildung erklärten. Die Ergebnisse zeigen, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status' auf die Leistungen in Deutsch und Mathematik durch Bildungsaspirationen der Eltern und der Jugendlichen vermittelt werden. Es konnten eine Reihe von Familienmerkmalen identifiziert werden, die in ihrer Kombination die Entwicklung von schulischen Leistungen und Motivation deutlich vorhersagen können. Im Unterschied zu früheren Forschungsarbeiten beschränkten wir uns dabei nicht auf Strukturmerkmale, sondern bezogen auch Einstellungs- und Prozessmerkmale ein. Schliesslich zeigt sich, dass die Veränderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation wesentlich durch den beruflichen Explorationsprozess und die Ausbildungszufriedenheit erklärt werden kann, welche wiederum durch eine autonomieorientierte Elternunterstützung beeinflusst werden. Auch beim Übergang in die Berufsbildung beeinflussen offenbar Struktur- und Einstellungsmerkmale in der Familie wesentlich Leistungen und Motivation der Lernenden.

Im nächsten Schritt verglichen wir die Leistungen der Jugendlichen im 11. Schuljahr zwischen verschiedenen Schultypen. Es konnten erhebliche Unterschiede in den Leistungen bezüglich schulischen Grundwissens zwischen den Jugendlichen im Gymnasium und in den untersuchten Berufen der Berufsfachschulen konstatiert werden. Die Leistungsunterschiede zwischen Gymnasium und diesen Berufslehren entsprechen ungefähr dem Leistungszuwachs in sechs Schuljahren!

Dem Produktivitätsmodell von Walberg (1986) folgend, wurden nur schwache Zusammenhänge zwischen den untersuchten schulischen und betrieblichen Faktoren und den Leistungen bzw. der Motivationsentwicklung im 11. Schuljahr gefunden. Die Bedeutung der familiären Unterstützung war aber beträchtlich. Effekte durch Familie und Berufsbildung liessen sich nur bedingt auf einzelne Variablen zurückführen. Vielmehr stellten wir fest, dass Konstellationen (Muster) verschiedener Variablen in gegenseitiger Interaktion günstige oder ungünstige Wirkungen auf die Entwicklung der Lernenden besitzen: Curriculare Ziele, Eingangselektion, Merkmale des Berufs, des Betriebs und der Berufsfachschule, die Familie und vor allem die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden selber unterstützen bzw. beeinträchtigen die Kompetenzentwicklung.

Hinsichtlich der Effektivität der Zürcher Berufsbildung konnten Unterschiede in ihren kognitiven Leistungen zwischen den ausgewählten Berufen festgestellt werden. Fachangestellte Gesundheit fielen aufgrund ihrer hohen Leistungen im Deutschtest auf. Allerdings waren Unterschiede zwischen den Schultypen der Berufsbildung (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule) erheblich grösser als diejenigen zwischen den Berufen. Zusätzlich konnten wir zeigen, dass ein niedriger Intelligenzquotient IQ nur dann ein Risiko für schlechte Berufsschulleistungen darstellt, wenn zugleich wichtige persönliche und soziale Ressourcen nicht vorhanden sind. Häufige Interaktionen mit der Berufsbildnerin, dem Berufsbildner und gute soziale Beziehungen im Betrieb können beispielsweise einen tiefen IQ puffern und haben einen günstigen Effekt auf die Kompetenzentwicklung. Insgesamt zeigen die Befunde, dass keine einzelne Einflussbedingung einen starken Effekt besitzt, aber dass die Wirkung durch vielfältige kumulative und kompensierende Prozesse zu Stande kommt und je nach gemessenem Kriterium unterschiedlich ausfällt, so wie es für soziale Systeme typisch ist (vgl. Neuenschwander, 2005).

2. Der Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung sowie der damit verbundene Berufswahlprozess

Den Übergang in die Sekundarstufe II analysierten wir längsschnittlich anhand von drei Problemfeldern. Es konnte gezeigt werden, dass Bildungsverläufe bereits in der 6. Klasse durch die Mütter gut antizipiert werden können; dass Geschlecht, Noten aber auch familiäre Faktoren erwartungswidrige Bildungsverläufe voraussagen; und dass Selbstkonzepte grundsätzlich stabil sind, dass aber fachliche Selbstkonzepte durch neue Herausforderungen in der Anschlusslösung (neue Bezugsgruppe) bedroht werden können.

Beim Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich fokussierten wir auf die Schwierigkeiten, mit welchen die Jugendlichen rückblickend bei der Berufswahl konfrontiert waren. Es zeigte sich, dass die Eltern im Berufswahlprozess eine wichtige Funktion innehaben, dass aber auch den Lehrpersonen sowie externen Beratungsstellen, zum Beispiel das Berufsinformationszentrum BIZ eine tragende Rolle im Berufswahlprozess zukommt. Das BIZ wird jedoch im Unterschied zu Familie und Lehrperson nur mittelmässig bewertet. Des Weiteren zeigte sich, dass 24% der Zürcher Lernenden nach der obligatorischen Schulzeit nicht direkt in eine Anschlusslösung eintraten sondern zuerst ein Zwischenjahr absolvierten, wobei davon 67% ein schulisches Brückenangebot nutzten.

Aus den dargestellten Ergebnissen ergeben sich für die Effektivität der Berufsbildung Zürich Implikation, die neben der Sicherung von Grundwissen und Individualisierung in der Berufsausbildung auch mehr Interaktionen mit Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern, die Kooperation und Information der Eltern, aber auch die Reduktion des Medienkonsums der Jugendlichen beinhalten. Für den Eintritt in die Berufsbildung sind aufgrund der Ergebnisse Massnahmen auf verschiedenen Ebenen vorgeschlagen worden: Die Zahl der Lehrstellen sollte erhöht und der Zeitpunkt der Lehrvertragsunterzeichnung nach hinten verschoben werden. Ausserdem wird eine Flexibilisierung des Auschulungszeitpunkts empfohlen, um auf individuelle Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen zu können. Daneben sollten aber auch Beratungsangebote ausgebaut bzw. opti-

miert werden. Schliesslich wird vorgeschlagen, Interventionen bei gefährdeten Jugendliche in Kleingruppen im 8. Schuljahr durchzuführen, um Motivationsprobleme vor dem Übergang entgegenzuwirken und erwartungswidrige Bildungsabstiege zu verhindern. Leistungstests als Grundlage für klar strukturierte Zeugnisse dürften soziale Disparitäten reduzieren und die Chancengerechtigkeit bei der Lehrstellensuche erhöhen.

3. Übergänge nach der Berufslehre (zweite Schwelle)

Nach dem Übergang von der Berufsbildung in die erste Erwerbstätigkeit werden junge Erwachsene eher arbeitslos, wenn sie eine geringe Passung zwischen ihrer Berufslehre und ihren Interessen resp. Fähigkeiten wahrnehmen, eine geringe Leistungsmotivation in Form von negativen Bildungseinstellungen aufweisen und wenn sie wenig soziale Unterstützung durch ihre Eltern erhalten. Junge Erwerbstätige wechseln eher ihren Beruf, wenn sie Arbeitslosigkeit erlebt haben, eine geringe Selbstwirksamkeit bezüglich Stellensuchstrategien haben und sich nur in geringem Ausmass mit ihrem Beruf identifizieren. Beim Übergang in eine tertiäre Ausbildung spielen hingegen sprachliche Kompetenzen, der familiäre sozioökonomische Status und Belastungen durch kritische Lebensereignissen eine Rolle. Ausserdem haben strukturelle Merkmale wie der erlernte Beruf und der Ausbildungsbetrieb einen Einfluss auf den Übergang in die tertiäre Ausbildung.

Bisher kaum beachtet wurden Anschlusslösungen jenseits von Arbeitslosigkeit und tertiärer Ausbildung. Unsere Daten zeigen, dass ca. 10% der Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger erneut eine berufliche Grundbildung absolvieren. Ungefähr 20% sind in einer Zwischenlösung, hauptsächlich aufgrund von Schwierigkeiten bei der Stellensuche.

Der Übergang an der zweiten Schwelle bildet für junge Erwachsene eine grosse Herausforderung, weil er von vielen Unsicherheiten geprägt ist. Dennoch bewältigen die Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger im Durchschnitt diesen Übergang gut und zeigen eine erstaunlich hohe Anpassungsfähigkeit.

Eine Optimierung des Übergangs an der zweiten Schwelle kann erreicht werden durch eine intensivere berufliche Laufbahnplanung der Lernenden in der Berufsfachschule während der ganzen Berufsausbildung und durch Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren, bis der Übergang in die erste Erwerbstätigkeit vollzogen ist. Günstig ist die Schaffung einer kantonalen Anlaufstelle für Jugendarbeitslosigkeit und von Auffangprogrammen (z.B. Praktika, Übungsfirmen), welche auf die Bedürfnisse der jungen Erwachsenen zugeschnitten sind, sowie die Förderung von befristeten Übernahmen der Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger durch die Ausbildungsbetriebe, evtl. mitfinanziert von Mitteln der Arbeitslosenkasse. Die Übergangschancen können erhöht werden, indem einer Spezialisierung der Berufsausbildung entgegen gewirkt wird. Um die Chancengleichheit beim Übergang in eine tertiäre Ausbildung zu fördern, müssen finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten erhalten bleiben und Berufsfachschullehrpersonen und Berufsberatende für dieses Thema sensibilisiert werden.

12 Literatur

- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amos, J., Amsler, F. & Martin, M. (2003). *Evaluation der Resultate von Abschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildung resap*. Basel: Büro für Kommunikation.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D. & Beauducel, A. (2001). *I-S-T 2000: Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Annen, L., Cattaneo, M. A., Denzeler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., et al. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung.
- Aurin, K. (Ed.). (1990a). *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad-Heilbrunn: Klinkhart.
- Aurin, K. (1990b). Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule - Legitimation und Begründung. In G. Hepp (Ed.), *Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation* (pp. 8-19). Stuttgart: Metzler.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 373-392.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed. pp. 154-196). New York: Guilford.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (Eds.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 454-467). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2002). Bereichsübergreifende Perspektiven. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Eds.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 219-236). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Waterman, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-101.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, R. (2010, im Druck). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion*. Chur: Rüegger.
- Beinke, L. (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl*. Bad Honnef: K. H. Bock.
- Bergmann, L. R. & El-Khoury, B. M. (2003). A person-oriented approach: Methods for today and methods for tomorrow. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 101, 25-38.
- Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T. (2007). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts Tree, Update 2007*. Bern: Tree.
- Bertschy, K., Cattaneo, M. A. & Wolter, S. C. (2009). PISA and the transition into the labour market. *Labour*, 23(special issue), 111-137.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2000). *Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen*. Zug: Klett-Schweiz.
- BFS/TREE (Ed.). (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bieri Buschor, C., Forrer, E. & Maag Merki, K. (2002). The willingness of young Swiss to participate in continuing education and training: Initial findings from a survey of young adults. *Education and Training*, 44(4/5), 224-232.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In S. Blossfeld (Ed.), *Persistent inequality: Changing Educational attainment in thirteen countries* (pp. 1-23). San Francisco: Wetview-Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Brandstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and aging*, 5(1), 58-67.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesamt für Statistik (2004). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Bundesamt für Statistik (2009). *Berufsmaturitätsquote*. Zugriff im Oktober 2009 <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/02.html>

- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M. & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritative-ness of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 271-282.
- Capelli, S. (2008). *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Coleman, J. S., Campbell, H. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Coradi Vellacott, M., Denzler, S., Grossenbacher, S., Kull, M., Meyer, P., Vögeli-Mantovani, U., et al. (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. *Empirische Pädagogik*, 3, 215-231.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348-372.
- Dornbusch, S. N., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Downey, D. B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: the research evidence* (pp. 6.1-6.27). Tempe, AZ: Education Policy Unit, College of Education. Arizona State University.
- Dubs, R. (1996). Schlüsselqualifikationen - Werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In P. Gonon (Ed.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht* (pp. 49-57). Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Dusek, J. B. & Joseph, A. (1983). The bases of teacher expectation: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 125-153). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D. & Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on

young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Eder, F. (1989). Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen - eine Pilot-Untersuchung. *Empirische Pädagogik*, 3(4), 311-338.

Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung - Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 223-240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Elfering, A., Semmer, N. K. & Kälin, W. (2000). Stability and change in job satisfaction at the transition from vocational training into "Real Work". *Swiss journal of psychology*, 49(4), 256-271.

Entwisle, D. & Alexander, K. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57, 72-84.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. & Simon, B. S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, second edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.

Fibbi, R., Bülent, K., & Piguet, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Filipp, S.-H. (2007). Adaptive Dynamiken und Bewältigungsprozesse. In J. Brandstätter & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch*. (pp. 337-336). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Flammer, A. & Alsaker, F.D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.

Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.

Gonon, P. (Ed.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.

Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1998). *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. Aarau: Bildung Sauerländer.

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counselling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Ca-*

- reer development and counselling. Putting theory and research to work* (S. 71-100). San Francisco: Jon Wiley & Sons.
- Griebel, W. (2004). Übergangsforschung aus pädagogischer Sicht. In: Schumacher E. (Hrsg.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Häberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: a review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 1829-1878.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. New York: McKay.
- Heckhausen, J. (2002). Transitions from school to work: Societal opportunities and the potential for individual agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 173-177.
- Heckhausen, J. & Schultz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102(2), 284-304.
- Heim, R. & Posch, Ch. (Eds.). (2003). *Familienpädagogik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Heinz, W. R. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 220-240.
- Heinz, W. R. (2008). Ausbildung, Arbeit und Beruf. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Eds.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. (pp. 255-290). Göttingen: Hogrefe.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E. & Witzel, A. (1987). *Hauptsache eine Lehrstelle*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, pp. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Jäger, R. (Eds.). (2002). *Das Projekt Markus: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (Eds.). (2004). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. US: National committee for citizens in education.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hofer, M., Wild, E. & Noack, P. (Eds.). (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 33-58). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, pp. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jungmann, W. (2004). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung: gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (pp. 171-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, E. (1989). Lehrer empfehlen - Eltern entscheiden. *Deutsche Schule*, 81, 388-400.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Kälin, W., Semmer, N. K., Elfering, A., Tschan, F., Dauwalder, J.-P., Heunert, S., et al. (2000). Work characteristics and well-being of Swiss apprentices entering the labor market. *Swiss journal of psychology*, 59(4), 272-290.
- Kiener, U. & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmaturität*. Chur: Rüegger.
- Kloosterman, R., Ruiter, S., de Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99). *The British Journal of Sociology*, 60(2), 377-398.
- Kock, K. (2008). *Auf Umwegen in den Beruf. Destandardisierte und prekäre Beschäftigung von Jugendlichen an der zweiten Schwelle - eine Auswertung empirischer Befunde*. Dortmund: Hans Böckler Stiftung.
- Konietzka, D. (2007). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. (pp. 273-302). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konietzka, D. & Seibert, H. (2003). Deutsche und Ausländer an der "zweiten Schwelle". Eine vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), 567-590.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Kracke, B. & Hofer, M. (2002). Familie und Arbeit. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch der Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 94-123). Göttingen: Hogrefe.

- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Eds.), *Schulqualität* (pp. 256-290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Lerner, R. M. & Walls, T. (1999). Revisiting Individuals as producers of their development: From dynamic interactionism to developmental systems. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and Self-Development: Theory and Research through the Life Span* (pp. 3-36). Thousand: Oaks.
- Lerner, R. M., Theokas, C. & Jelicic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In K. Rothermund, D. Wentura & W. Greve (Eds.), *The Adaptive Self: Personal Continuity and Intentional Self-Development* (pp. 31-47). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publisher.
- Lewin, K. (1936). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Bern: Huber.
- Lüscher, K. (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: Do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents matter? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 132-146.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299-327.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36 -43.
- Meyer, T. (2003). Zwischenlösung - Notlösung? In J. Amos, E. Böni, M. Donati, S. Hupka, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. (pp. 101-109). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Müller, W. & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 303-342). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, B. & Schweri, J. (2009). Berufswechsel beim Übergang von der Lehre in den Arbeitsmarkt. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 199-225.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2003). Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugend-

lichen und Lehrpersonen. In H. Reinders & E. Wild (Eds.), *Jugendzeit - time out? Die Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (pp. 219-234). Opladen: Leske & Budrich.

Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.

Neuenschwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 243-258.

Neuenschwander, M. P. (2007a). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 83-104). Münster: Waxmann.

Neuenschwander, M. P. (2007b). *Übergang in die Sekundarstufe II, Probleme, Befunde, Massnahmen*. Nahtstelle Transition CDIP EDK.

Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Eds.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (pp. 135-154). Zürich: LIT-Verlag.

Neuenschwander, M. P. (2010). Selektionsprozesse beim Übergang von der Primarschule in die Berufsbildung. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds.), *Schulübergang und Selektion*. Chur: Rüegger.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003a). *Dokumentation der Elternbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Gasser, A., Balmer, T., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003b). *Dokumentation des Leistungstests Deutsch* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003c). *Dokumentation der Schülerbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Hirt, U., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003d). *Dokumentation des Leistungstests Mathematik* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Ryser, H., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U. & Wartenweiler, H. (2003e). *Dokumentation der Lehrerbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P. & Bleisch, D. (2003). *Evaluation Neuorganisation 10. Schuljahr* (Schlussbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen* (Schlussbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Garrett, J. & Eccles, J. S. (2006). *Elternerwartungen und Schülerpläne beim Übergang ins College: Mediator- und Moderator-Effekte*. Vortrag gehalten an der Tagung der Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 17.9.-21.9.2006, Nürnberg.
- Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007a). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.
- Neuenschwander, M. P., Angehrn, F., Bugnard, I., Gehrig, M., Heinss, R., Frey, M., et al. (2007b). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Internetfragebogens für Schüler und Schülerinnen sowie Lehrlinge*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007c). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Deuschtests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.
- Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007d). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Mathematiktests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. & Eccles, J. S. (2007e). Parents' expectations and students' achievements in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 474-482.
- Neuenschwander, M. P. & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64(1), 41-58.
- Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 265-275.
- Neuenschwander, M. P. & Frank, N. (2009). *Familie-Schule-Beruf (FASE B) - Dokumentation der Schülerbefragung 2008* (Forschungsbericht). Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216-232.
- Neuenschwander, M. P. & Wismer, N. (2010). *Selektionskriterien: Wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen*. *Panorama* (1), 16-17.
- OECD. (2000). *From initial education to working life. Making transitions work*. Paris: OECD.

- Pinquart, M., Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds.). (1993). *School effectiveness. Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 679-744). New York: Wiley.
- Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3-14.
- Schimpl Neimans, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 636-669.
- Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönbächler, M.-T. (2006). *Klassenmanagement auf der Primarstufe*. Bern: Haupt.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Seibert, H. & Solga, H. (2005). Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*, 34, 364-382.
- Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 348-367.
- Simmons, R. G., Burgeson, R. & Carlton-Ford, S. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Specht, W. & Thonhauser, J. (Eds.). (1996). *Schulqualität*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Stalder, B. E. (2000). *Gesucht wird ... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion Bern.
- Stalder, B. E., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2008). Leistungsschwach - Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule*, 100(4), 436-448.
- Super, D. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice* (pp. 35-64). Springfield: Thomas.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Trier, U. P. (Ed.). (2001). *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Chur: Rüegger.
- Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 81-99). Weinheim: Juventa.
- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage & Family*, 65(2), 341-355.
- Wagner, G. (2002). *Arbeitsmarkt-Monitor Sachsen-Anhalt. Jugendliche an der "2. Schwelle". Überblick über die Ergebnisse der Befragung von Berufsschulabsolventinnen und -absolventen der Abgangsjahrgänge 1997 und 2001*. Halle: Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung Halle-Leipzig.
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). Washington: American Educational Research Association.
- Weber, B. (2004). *Jugendarbeitslosigkeit - Situationsanalyse 04 und Massnahmen für die Zukunft. Determinanten und regionale Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit*. Zugriff im November 2009 <http://www.amosa.net/webautor-data/120/Determinanten-und-regionale-Aspekte.pdf>
- Weinert, F. E. (1987). Developmental processes and instruction. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction* (pp. 1-18). Oxford: Leuven University Press and Pergamon Press.
- Weinert, F. E. & Hany, E. A. (2002). Stabilität und Variabilität der Intelligenzentwicklung. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (73-98). Weinheim: Beltz.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unpublished Habilitation, Fakultät für Sozialwissenschaften Universität Mannheim, Mannheim.
- Wurzbacher, G. (1977). Die Familie unter den Aspekten eines lebenslangen Sozialisationsprozesses des Menschen. Hypothesen, Fragestellungen, Folgerungen. In G. Wurzbacher (Ed.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor* (2 ed., pp. 1-32). Stuttgart: Enke.
- Zimmermann, V. (2000). *Arbeitsmarktprobleme Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung ihres Weges in die Beschäftigung*. Baden-Baden: Nomos.

Anhänge

Folgende Forschungsberichte enthalten methodische Grundlagen des vorliegenden Berichts. Sie können unter www.fhnw.ch/ph/zse/mitarbeitende, bei den Publikationen des Erstautors heruntergeladen werden.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2003). *Dokumentation der Elternbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Gasser, A., Balmer, T., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2003). *Dokumentation des Leistungstests Deutsch* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2003). *Dokumentation der Schülerbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Hirt, U., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Ryser, H., et al. (2003). *Dokumentation des Leistungstests Mathematik* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Ryser, H., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., et al. (2003). *Dokumentation der Lehrerbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007a). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007b). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Elternfragebogens* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007c). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Deuschtests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007d). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Mathematiktests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Angehrn, F., Bugnard, I., Gehrig, M., Heinss, R., Frey, M. & Gasser, L. (2007e). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Internetfragebogens für Schüler und Schülerinnen sowie Lehrlinge*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.

Neuenschwander, M. P. & Frank, N. (2009). *Familie-Schule-Beruf (FASE B) - Dokumentation der Schülerbefragung 2008 (Forschungsbericht)*. Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung.